Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8870290
Centre d'intérêt: 300

Bisson, Jacques.

Des résistances des agents d'éducation face à l'implantation des activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève / par Jacques Bisson. -- [Trois-Rivières?] : J. Bisson, 1985.
vi, 128 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté au Décanat des études avancées et de la recherche, Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation, Concentration Administration scolaire". Bibliogr.: f. 113-117.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Idéologie * Activité parascolaire * Opinion de l'administrateur * Opinion de l'enseignant * Opinion du personnel * Changement * Valeurs * Questionnaire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de la recherche est de vérifier si la nature de l'idéologie éducative et des valeurs qui l'alimentent explique le fait que certains milieux éducatifs de la région de Trois-Rivières soient opposés à l'implantation d'une activité étudiante intégrée à l'horaire de l'élève. L'hypothèse de départ est que, sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de leur idéologie éducative, les agents d'éducation tendent davantage vers l'émergence que vers le traditionalisme. Un questionnaire sur les valeurs, le "Differential Values Inventory" fut administré à 325 cadres, enseignants et professionnels non enseignants de dix écoles secondaires, à la fin de mars 1980. L'hypothèse de départ fut vérifiée. Les agents d'éducation, indépendamment de leur sexe, âge, fonction occupée, tendant davantage vers l'émergence que vers le traditionalisme et, par conséquent, leur idéologie éducative devrait être principalement tournée vers la création. Ce n'est donc pas leur idéologie éducative qui les amène à résister à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève.

Type de document: r

EDUQ 8870290

Université du Québec à Trois-Rivières

☐ Mémoire
☐ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

Nom du candidat: Bisson, Jacques

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation

Nom du directeur de recherche: Gouvais, Jean Luc

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Des résistances des agents d'éducation face à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
Trois-Rivières

être principalement tournés vers la création, et soutenir l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire.

Par ailleurs, les agents d'éducation des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire ne sont point davantage traditionnels que ceux des écoles où il y en a. Il n'y a pas non plus de différence significative entre les valeurs des agents d'éducation des deux sexes. Toutefois, les cadres d'écoles (à tout âge) sont plus traditionnels que les enseignants et les professionnels non-enseignants; ces derniers étant les plus émergents à tout âge. Aussi, on constate que les enseignants âgés de 45 ans et plus se trouvent à la limite de l'émergence et du traditionnalisme, et se différencient des plus jeunes.

Bien que les cadres d'écoles et les enseignants âgés de 45 ans et plus seraient ceux qui référeraient le plus à une idéologie éducative visant la reproduction, et par le fait même, seraient susceptibles de résister à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire, la recherche montre qu'ils se trouvent autant au sein des écoles où il y a de telles activités qu'au sein de celles où il n'y en a pas.

Conséquemment, il découle de cette recherche que l'idéologie éducative ne suffit pas à expliquer les résistances des agents d'éducation face à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire.

Jacques Bisaillon
Signature du candidat
Date: 25 mars 1985.

Signature du directeur de recherche
Date: 25 mars 1985.

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

DES RESISTANCES DES AGENTS D'EDUCATION FACE A L'IMPLANTATION DES ACTIVITES ETUDIANTES INTEGREES A L'HORAIRE DE L'ELEVE

par

JACQUES BISSON

Programme de maîtrise en éducation

(concentration administration scolaire)

Rapport de recherche

présenté au

Décanat des études avancées et de la recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

mars 1985

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à exprimer une reconnaissance toute particulière à M. Jean Luc Gruveis qui a bien voulu diriger ce mémoire. Sa grande expertise en la matière et son sens critique remarquable nous ont guidé tout au long de cette démarche.

Egalement, cette recherche n'aurait pu être réalisée sans la collaboration des différents responsables des Services aux étudiants des commissions scolaires régionales de la région 04, qui faisaient partie du Comité inter-commissions sur les activités étudiantes intégrées à l'horaire, dont Messieurs Yves Paquin et Michel Béliveau.

Finalement, il convient de remercier toutes les personnes qui nous ont supporté tout au long de nos efforts.

TABLE DES MATIERES

Page

REMERCIEMENTS ii

TABLE DES MATIERES iii

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES v

CHAPITRE I : Nature de la recherche 1

1.1 Position du problème 1

1.1.1. Les activités étudiantes intégrées à l'horaire..... 3
1.1.2. La dimension idéologique 7
1.1.3. La dimension des résistances au changement 9

1.2 Objectifs de la recherche 11

1.3 Formulation des hypothèses 12

1.4 Importance de la recherche 15

1.5 Limites de la recherche 15

1.6 Définition des termes 16

1.7 Organisation de la recherche 19

CHAPITRE II : Revue de la littérature 20

2.1 L'idéologie éducative 21

2.1.1 L'idéologie éducative traditionnelle 22
2.1.2 L'iédologie éducative technocentrique 24
2.1.3 L'idéologie éducative de conscientisation 26
2.1.4 L'idéologie éducative intérectionnelle 27
2.1.5 L'idéologie éducative puérocentrique 29
2.1.6 L'idéologie éducative communautaire 30

2.2 Synthèse des différentes idéologies éducatives 32

2.3 Tendance vers la reproduction ou la créstion 34

2.4 Le système de valeurs de l'agent d'éducation 36

2.5 L'activité étudiante intégrée à l'horaire 42

2.5.1 L'activité étudiante intégrée à l'horaire et l'idéologie éducative qui le sous-tend 43
2.5.2 L'implantation des activités étudiantes intégrées et les résistances provenant de l'idéologie éducative des agents d'éducation 45

CHAPITRE III : Méthodologie de la recherche 51

3.1 Choix de l'instrument 52
3.2 Description de l'instrument 52
3.3 Critères d'échantillonnage 54
3.4 Administration de l'instrument 56
3.5 Population 56
3.6 Vérification de la valeur de l'instrument 58
3.7 Traitement des données 60

CHAPITRE IV : Analyse des résultats 61

4.1 Vérification de l'hypothèse (H0) 62
4.2 Vérification de la première hypothèse particulière (H1) ... 63
4.3 Vérification de la seconde hypothèse particulière (H2) 65
4.3.1 Vérification de la première sous-hypothèse (H2.1) 67
4.3.2 Vérification de la seconde sous-hypothèse (H2.2) 68
4.4 Vérification de la troisième hypothèse particulière (H3) .. 69
4.4.1 Vérification de la première sous-hypothèse (H3.1) 71
4.4.2 Vérification de la seconde sous-hypothèse (H3.2) 73
4.5 Vérification de la quatrième hypothèse particulière (H4) .. 76
4.5.1 Vérification de la première sous-hypothèse (H4.1) 79
4.5.2 Vérification de la seconde sous-hypothèse (H4.2) 81

CHAPITRE V : Résumé et conclusion 87

5.1 Résumé 87
5.2 Résultats 90
5.3 Implications 95
5.3.1 Implications théoriques 95
5.3.2 Implications pratiques 97
5.3.3 Implications pour la recherche 99

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES (par ordre numérique) 102

(par ordre alphabétique) 113

APPENDICE A: Questionnaire sur les valeurs 118

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau		Page
1	Synthèse des idéologies éducatives	33
2	Caractéristiques des dix écoles de l'échantillon	55
3	Répartition des répondants des dix écoles retenues selon leur sexe	57
4	Répartition des répondants des dix écoles retenues selon leur fonction	57
5	Répartition des répondants des dix écoles retenues selon leur âge	58
6	Comparaison de la médiane au D.V.I. des agents d'éducation et de la médiane théorique de l'instrument	62
7	Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon les deux types d'écoles	64
8	Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur sexe	66
9	Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur sexe (écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire)	67
10	Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur sexe (écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire)	68

11 Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur âge 70

12 Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur âge (écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire) 72

13 Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur âge (écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire) 74

14 Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur fonction 77

15 Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur fonction (écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire) 80

16 Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur fonction (écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire) 82

Figure

1 Comparaison des résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur âge et leur fonction 84

CHAPITRE I

...ture de la recherche

...ème

...ire (années 1960), amorcée suite aux recom-
...arent (1), a entraîné des changements ma-
...l'éducation au Québec.

...ulement de modifications de structures
...in de l'école québécoise, mais aussi
...e valeurs qui ont donné naissance à
...atifs à la formation, particulièrement

...système éducatif, représentées par
...olué de façon à s'associer aux exi-
...nisation, communication de masse,
...sonne...). Leur composition se
...atives qui servent de référentiel
...ions privilégiées par des agents

...apport Parent les objectifs de
...per et à meubler la mémoire
...e faire également ...

gination, aux dons créateurs, de favoriser le respect et le souci d'autrui, le sens d'équipe et la solidarité communautaire.

Dans ce contexte, se prône un cadre éducatif qui respecte davantage le développement individualisé de l'enfant et l'implique.

> L'enfant n'est plus tenu d'entrer dans un moule unique et peut désormais se développer plus à l'aise et suivant les lignes de force de sa personnalité, de ses aptitudes et de ses goûts (2).

Dans le cadre de son rapport annuel 1969/70, le Conseil Supérieur de l'Education (3), poursuivant une réflexion sur le renouveau pédagogique, fit le point sur la réforme et s'attacha à étudier l'activité éducative en proposant une conception organique qui s'inscrivait dans le prolongement d'un renouveau en éducation.

Contrairement à la conception mécaniste, traditionnellement connue, où l'élève est un récepteur passif des connaissances qu'on lui transmet, cette conception organique considère que l'élève est doué d'un dynamisme interne et spontané.

Faisant suite à cela, le Règlement No 7 (4) est venu appuyer cette optique en privilégiant la création d'un milieu personnalisé et d'un cadre aux dimensions de l'élève. Il situa les activités étudiantes intégrées à l'horaire à l'intérieur du programme de formation de l'élève.

1.1.1 Les activités étudiantes intégrées à l'horaire

Reconnaissant ainsi leur complémentarité aux cours et leur contribution face à l'adaptation et au développement de l'élève au niveau secondaire, les activités étudiantes intégrées à l'horaire deviennent donc un moyen plus pertinent afin d'assurer le développement harmonieux de l'élève.

Ainsi, alors qu'un bon nombre d'élèves se retrouvent à l'intérieur d'une école secondaire polyvalente et font généralement face à un encadrement faible, apparaît la nécessité des activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève. Ces dernières procurent un cadre d'adaptation qui favorise les rencontres et les échanges entre les élèves, et avec leurs éducateurs. Elles aident l'élève à combler ses lacunes et à compléter son développement.

Les principaux objectifs de ces activités étudiantes intégrées à l'horaire, selon la Direction générale des réseaux du Ministère de l'éducation du Québec, sont les suivants:

1. Permettre à l'élève
   - -de développer son sens des responsabilités;
   - -de vivre des situations d'engagement personnel, de leadership et de solidarité;
   - -de faire la découverte de son identité culturelle et de participer activement au développement de la culture à laquelle il appartient.

2. Favoriser chez l'élève
   -l'acceptation de soi;
   -l'acquisition d'une hygiène physique et mentale.
3. Placer l'élève dans des conditions lui permettant de développer la maîtrise des techniques nécessaires à l'expression de sa créativité artistique, littéraire, scientifique, technologique et artisanale (5).

Ces objectifs rencontrent bien les finalités de L'enseignement primaire et secondaire au Québec: Livre vert (6) et de L'école québecoise: Enoncé de politique et plan d'action (7) du Ministère de l'éducation du Québec; lesquels veulent assurer le développement et l'épanouissement de la personne dans toutes ses dimensions; physique, intellectuelle, affective, morale et sociale au sein d'un milieu éducatif équilibré qui favorise l'épanouissement d'une personnalité créatrice et "entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur"(8).

Toutefois, bien que le Ministère de l'éducation propose aux commissions scolaires régionales que chaque élève participe, au cours d'une année scolaire, à des activités étudiantes intégrées à son horaire dans la mesure où les programmes approuvés par le Ministère de l'éducation le permettent (9), il semble qu'une faible proportion seulement des élèves des écoles secondaires québécoises inscrivent à leur horaire une activité étudiante intégrée.

C'est ainsi que le Comité inter-commissions de la région 04 (10) constate, en 1980, que seulement 26% des écoles secondaires

de la région 04 organisaient des activités étudiantes intégrées à l'horaire et qu'environ un septième (14.6%) des élèves des écoles secondaires de la région 04 en profitait.

Ce pourcentage s'avère faible, si l'on considère que chaque élève serait en droit de s'attendre à ce qu'on lui offre une activité étudiante intégrée à son horaire en raison de la prescription du Règlement No 7 et des bénéfices qu'elle apporte.

Toutefois, bien que d'autres moyens, tels que: l'apprentissage individuel, l'horaire modulaire ou la cellule-communauté, puissent également contribuer à faciliter l'adaptation de l'élève au milieu scolaire et l'impliquer personnellement quant à son développement, l'activité étudiante intégrée à l'horaire devrait demeurer, en raison de sa valeur et de son organisation sisée, un moyen des plus pertinents pour satisfaire les objectifs de l'éducation au Québec, et s'assurer que la formation de l'élève soit complète.

En fait, sur le plan des finalités et des principes éducatifs appuyés par le Ministère de l'éducation, tout semble indiquer la pertinence des activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève. Ces dernières seraient l'expression d'une idéologie éducative présente au sein des politiques de l'école québécoise quant au développement intégral et harmonieux de l'élève.

Malgré cela, lorsque vient le temps d'implanter des activités étudiantes intégrées à l'horaire, certaines difficultés

survenues ont nécessité des analyses de la part de responsables scolaires.

Selon les membres de la Mission 7 (11), dont le mandat était d'informer le Ministère de l'éducation des difficultés rencontrées par les écoles secondaires au niveau de l'application du Règlement no 7, les objectifs poursuivis par l'intégration des activités étudiantes sont méconnus des écoles et de leur personnel. Ils sont souvent ignorés face à la complexité des tâches administratives.

> Cette ignorance de l'esprit préconisé par l'intégration des activités étudiantes, est le résultat d'un manque d'information quand (sic) aux objectifs généraux et spécifiques poursuivis par l'intégration des activités étudiantes et par un manque de formation du personnel des écoles face au changement proposé (12).

Pour sa part, le Comité inter-commissions (13) ajoute d'autres éléments intéressants recueillis auprès de cadres, d'enseignants, de professionnels non-enseignant, d'étudiants et de parents, membres de dix écoles secondaires représentatives de la région administrative 04. Il se dégage que les politiques du Ministère de l'éducation et des commissions scolaires régionales offrent peu de soutien à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire. La grille horaire ne le permet pas ou peu, les programmes académiques sont trop lourds et il y a un manque de prévision des conditions de réalisation dans les conventions collectives.

Egalement, l'école aurait bien souvent peu de moyens mis

à sa disposition. Elle manquerait de ressources financières, de ressources humaines pour prendre en charge l'activité et les éducateurs ne seraient pas ou peu formés à cet effet.

De plus, il y aurait peu de personnel intéressé à s'en occuper et certains craindraient que les activités étudiantes intégrées à l'horaire pertubent la "bonne marche" de l'école.

Conséquemment, à la lumière de l'analyse des principales difficultés qui ont été énoncées, il semble possible de comprendre ces principaux obstacles reliés à l'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire en considérant deux dimensions: une dimension idéologique et une dimension des résistances au changement.

1.1.2 La dimension idéologique

L'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire s'insère dans le cadre de la fonction de socialisation de l'élève.

> Dans l'accomplissement de cette fonction, les institutions et les agents d'enseignement s'inspirent d'une image de l'homme, de sa nature et de son devenir, d'une représentation des structures et des besoins de la société présente et à venir, d'un jugement sur l'échelle des valeurs dominantes et secondes (14).

Sur ces aspects, les groupes impliqués dans l'école ne font pas l'unanimité. Ainsi, différentes idéologies éducatives se trouvent en intéraction les unes avec les autres au sein des organisations scolaires et chez les individus qui les composent: telles

que l'idéologie éducative traditionnelle, intéractionnelle, puérocentrique...Nous voilà donc confrontés à une diversité de systèmes de représentations du développement qui reposent tous "sur un système de valeurs, sur une certaine conception de l'homme" (15).

Il s'en suit que différents moyens pourront être privilégiés par les individus et institutions scolaires afin de réaliser leurs valeurs et objectifs éducatifs. Ces moyens pourront être différents selon qu'ils soient principalement sous-tendus par des valeurs traditionnelles et une idéologie éducative centrée vers la reproduction et le maintien de l'ordre existant; ou encore, qu'ils réfèrent à des valeurs émergentes et à une idéologie éducative qui vise la création et la modification du fonctionnement de la société.

En ce qui concerne l'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire, elle reposerait surtout sur une idéologie éducative visant la création puisqu'elle favorise le développement de l'élève au sein d'un milieu éducatif équilibré, Ainsi, compte tenu des politiques du Ministère de l'éducation du Québec et de ce qui a été énoncé précédemment quant à sa pertinence, l'activité étudiante devrait se retrouver à l'horaire de l'élève.

Toutefois, l'activité étudiante intégrée à l'horaire peut paraître moins utile aux tenants d'idéologies éducatives tournées vers la reproduction et être ignorée en tant que moyen pour assurer la formation de l'élève.

Egalement, une orientation idéologique reproductrice cherchant à maximiser les connaissances transmises à l'élève tout en optimisant des ressources financières limitées peut être vue comme un élément justifiant le peu de place que laissent la grille horaire et les programmes académiques à la tenue de l'activité étudiante intégrée à l'horaire, et du manque de ressources financières et humaines qui l'accompagnent.

1.1.3 La dimension des résistances au changement

L'implantation d'une activité étudiante intégrée à l'horaire n'échappe pas aux difficultés inhérentes à l'implantation d'un changement.

Ainsi, selon la littérature québécoise, le milieu éducatif et ses membres ne sembleraient pas suffisamment conscientisés à la pertinence de l'activité étudiante intégrée comme moyen pour effectuer le renouveau pédagogique.

Malheureusement, tout se passe comme si les écoles et leur personnel n'ont pas été adéquatement informés des objectifs poursuivis par l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire, et n'ont pas été préparés et formés en ce sens.

Certains auteurs dont Mc Phee (16) et Lupini (17) ont même avancé que les agents d'éducation de sexe masculin sont plus traditionnels sur le plan de leurs valeurs que ceux de sexe féminin; d'autres, tels que Abbott (18) et Laverdure-Dupont (19) n'y ont

vu aucune différence.

Les recherches de Prince (20) et Mc Phee (21) ont démontré que les enseignants âgés et les administrateurs scolaires sont généralement moins réceptifs au changement que les autres agents d'éducation.

Il est possible que surviennent des résistances à l'innovation que représente l'activité étudiante intégrée à l'horaire de l'élève. Car l'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire "entraînera des bouleversements de mentalité, d'attitudes, de comportements, de méthodes de travail, d'habitudes entretenues depuis longtemps" (22).

Généralement, lors de l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire, il s'est dégagé quelques faits susceptibles d'être perçus en tant que résistances au changement. Ainsi, il y a peu de personnel intéressé à s'en occuper, certains craignent qu'elles pertubent la "bonne marche" de l'école et les directions d'écoles peuvent en éviter la réalisation en invoquant comme raison que les exigences des programmes approuvés par le Ministère de l'éducation ne le permettent pas.

Ces résistances au changement peuvent résulter d'une idéologie éducative qui ne favorise pas la présence de l'activité étudiante intégrée à l'horaire et le renouveau éducatif proposé.

Conséquemment, compte tenu des éléments de difficulté

apparus précédemment, cette recherche s'attachera-t-elle à étudier, dans dix écoles secondaires de la région 04, par le biais de l'orientation de leurs valeurs, l'idéologie éducative caractéristique des agents d'éducation de ces écoles: cadres d'écoles, enseignants, professionnels non-enseignants, et leurs résistances à l'égard de l'implantation d'une activité étudiante intégrée à l'horaire de l'élève.

1.2 Objectifs de la recherche

Afin de vérifier si une idéologie ou une représentation à laquelle adhèrent certains milieux et leurs agents d'éducation peut les amener à s'opposer à l'idée d'implanter une activité étudiante intégrée à l'horaire, cette recherche s'est donnée plusieurs objectifs.

En premier lieu, nous avons parcouru une série d'analyses que différents auteurs ont développées par rapport à l'idéologie éducative. Nous avons ensuite réalisé une synthèse des différentes typologies de systèmes de représentations qu'ils laissent poindre, relatifs à l'éducation.

Puis, parce qu'une idéologie éducative se fonde sur un ensemble de valeurs, nous avons opté d'accéder à leur idéologie éducative en analysant l'orientation des valeurs des agents d'éducation, afin d'expliquer les résistances présentes lors de l'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire de l'élève.

1.3 Formulation des hypothèses

En relation avec ce dernier objectif et tenant compte du cadre théorique sur le sujet, les hypothèses suivantes seront à vérifier.

-Hypothèse générale:

HO Sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative, les agents d'éducation tendent davantage vers l'émergence que vers le traditionnalisme.

-Hypothèses particulières:

H1 Les agents d'éducation des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire se situent davantage du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative comparativement à ceux des écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire; et ce, de façon significative;

H2 Il n'y a pas de différence significative sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative entre les agents d'éducation de sexe masculin et ceux de sexe féminin;

H2.1 Dans les écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire, il n'y a pas de différence significative sur le plan de leurs valeurs et par

conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative entre les agents d'éducation de sexe masculin et ceux de sexe féminin;

H2.2 Dans les écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire, il n'y a pas de différence significative sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative entre les agents d'éducation de sexe masculin et ceux de sexe féminin;

H3 Les agents d'éducation plus âgés se situent davantage du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative comparativement aux plus jeunes; et ce, de façon significative;

H3.1 Dans les écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire, les agents d'éducation plus âgés se situent davantage du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative comparativement aux plus jeunes; et ce, de façon significative;

H3.2 Dans les écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire, les agents d'éducation plus âgés se situent davantage du côté du traditionnalisme

sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative comparativement aux plus jeunes; et ce, de façon significative.

H4 Les cadres d'écoles se situent davantage du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative comparativement aux enseignants et enseignantes, et aux professionnels non-enseignants; et ce, de façon significative;

H4.1 Dans les écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire, les cadres se situent davantage du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative comparativement aux enseignants et enseignantes, et aux professionnels non-enseignants; et ce, de façon significative;

H4.2 Dans les écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire, les cadres se situent davantage du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative comparativement aux enseignants et enseignantes, et aux professionnels non-enseignants; et ce, de façon significative.

1.4 Importance de la recherche

Cette recherche apparaît importante pour le milieu éducatif en raison de plusieurs facteurs, tant d'ordre théorique que pratique.

Sur le plan théorique, elle contribuera à faire la synthèse des principaux modèles théoriques relatifs à l'idéologie éducative ou systèmes de représentations éducatives rencontrés au Québec. Les lectures sur les différentes idéologies éducatives nous ont conduit à considérer les systèmes de valeurs des agents d'éducation, sur lesquels se fondent leur idéologie éducative, comme élément susceptible d'expliquer les résistances engendrées lorsqu'il s'agit d'implanter un changement, tel l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève.

Pratiquement, en choisissant une problématique vécue par les commissions scolaires de la région 04, cette recherche permettra aux agents d'éducation de voir qu'une grille d'analyse portant sur la configuration des valeurs permet de comprendre les résistances que peuvent rencontrer leurs écoles lorsqu'il s'agit d'implanter une innovation. Cette compréhension pourra aider les preneurs de décision à mieux établir leur stratégie d'implantation des activités étudiantes intégrées ou d'une autre innovation en fonction des caractéristiques de leur milieu.

1.5 Limites de la recherche

Cette recherche se limite à étudier la problématique des

activités étudiantes intégrées à l'horaire en fonction de la situation présente au sein des écoles des commissions scolaires régionales de la région 04. Dans d'autres régions du Québec, le contexte des activités étudiantes intégrées à l'horaire peut être quelque peu différent quant à leur organisation, au vécu qui s'y rattache et quant aux idéologies éducatives des différents agents d'éducation en présence.

L'outil employé pour analyser l'orientation des valeurs des agents d'éducation suggère certaines réserves. D'une part, le "Differential Values Inventory" (D.V.I.) identifie l'idéologie éducative de façon indirecte par le biais de l'analyse des valeurs. D'autre part, celui-ci date de 1957 et est d'origine américaine. Toutefois, il fut traduit par Nicole Laverdure-Dupont (23) en 1973, et adapté à une population de principaux d'écoles de la région de Montréal. Cependant, comme nous désirions que les questions du questionnaire soient discriminantes à 99% et plus, il a fallu omettre 22 des 64 questions du questionnaire en raison de leur taux de discrimination supérieur à .01. La littérature consultée ne couvre pas les années postérieures à 1981.

1.6 Définition des termes

Dans la présente recherche, les concepts essentiels sont définis de la manière suivante.

Idéologie éducative: C'est un système de représentations se fondant sur un ensemble de valeurs, qu'un agent d'éducation

ou un groupe privilégie à propos de la formation de l'élève; et, à partir duquel il va justifier ses attitudes et ses comportements. "Elle est l'image formulée qu'on se donne d'une situation en même temps que l'ensemble des arguments qui justifient les comportements" (24). Ce système de représentations guide consciemment ou non les interventions des agents d'éducation et leur suggère la nature des changements à accomplir ou à prévoir.

Parmi les différents auteurs traités, nous avons opté pour un modèle connu à deux entrées: soit la reproduction et la création, nous l'expliquerons plus loin.

Idéologie éducative visant la reproduction: Idéologie éducative se fondant principalement sur des valeurs traditionnelles et favorisant le changement dans la mesure où il contribue à maintenir l'équilibre et la continuité du système éducatif. Les tenants d'une idéologie éducative visant la reproduction devraient être faiblement favorables à l'innovation pédagogique.

Idéologie éducative visant la création: Idéologie éducative se fondant surtout sur des valeurs émergentes et favorisant l'innovation en terme de mouvement et de transformation du système éducatif. Les tenants d'une idéologie éducative visant la création devraient être particulièrement favorables à l'innovation pédagogique et de ce fait, supporter l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève.

Valeur: Une valeur est une croyance durable "à l'effet qu'un mode de conduite ou une fin d'existence spécifique est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie" (25). Les valeurs sont apprises et sont organisées en un système passablement stable, qui selon Spindler et Getzels (26) intègre un mélange de valeurs traditionnelles et de valeurs émergentes. Selon ces auteurs, les valeurs traditionnelles sont la moralité puritaine, la réussite au travail, l'indépendance et l'orientation vers le futur. Pour leur part, les valeurs émergentes sont le relativisme, la sociabilité, la conformité au groupe et l'orientation vers le présent. Les valeurs sont ordonnées selon la priorité et l'importance que leur confère l'individu. De plus, cet ensemble de valeurs s'affirmera au travers de l'idéologie à laquelle ce dernier adhère et en constituera le référentiel.

Agents d'éducation: Il s'agit d'une expression générale regroupant les cadres des écoles, les enseignants(es) et les professionnels(les) non enseignants. Dans le cadre de cette recherche, les agents d'éducation sont membres d'écoles des commissions scolaires régionales de la région 04.

Activité étudiante intégrée à l'horaire: Activité étudiante inscrite à l'horaire de l'élève et faisant partie de la tâche d'un enseignant. Elle est un complément aux cours suivis par l'élève en raison de sa valeur pour son développement. Par exemple, il peut s'agir de théâtre, de l'élaboration d'un journal, d'un

club de joueurs d'échecs, d'expression corporelle, d'excursions dans la nature...

1.7 Organisation de la recherche

Au cours de ce premier chapitre, il a été question de la problématique, des objectifs, des hypothèses, de l'importance, des limites et de la définition des principaux termes employés dans cette recherche.

Le second chapitre présente la revue de la littérature relative à l'idéologie éducative et aux valeurs d'un agent d'éducation, la tendance de certaines idéologies éducatives vers la reproduction ou la création et les résistances qu'elles engendrent lors de l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève.

La méthodologie de la recherche occupe le troisième chapitre et présente le choix de l'instrument, sa description, les critères d'échantillonnage, l'échantillon, l'administration de l'instrument, la vérification de sa valeur et le traitement des données.

Dans le quatrième chapitre, les résultats du questionnaire sont étudiés en fonction du cadre d'analyse.

Enfin, le dernier chapitre résumera cette recherche, en avancera des conclusions et quelques implications.

CHAPITRE II

Revue de la littérature

Plusieurs volets seront tour à tour abordés en vue d'identifier l'idéologie éducative et de cerner les résistances présentes chez certains agents d'éducation et milieux éducatifs, lors de l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève.

Dans un premier temps, un cadre d'analyse relatif à l'idéologie éducative sera développé. Il a pour but de réaliser une synthèse des principales typologies de systèmes de représentations de l'éducation au Québec.

Ensuite, les différentes idéologies éducatives retenues seront classées en fonction de leur tendance vers la reproduction et le maintien du statu quo ou vers la création et le changement.

Puis, un lien sera fait avec le système de valeurs de l'agent d'éducation, sur lequel se fonde son idéologie éducative.

Finalement, l'activité étudiante intégrée à l'horaire sera étudiée. L'idéologie éducative qui la sous-tend sera dégagée. Puis, seront analysées les résistances qui découlent de la tendance de l'idéologie éducative de l'agent d'éducation et du milieu

éducatif en fonction de l'implantation de cette innovation pédagogique.

2.1 L'idéologie éducative

Au sein de l'école secondaire, divers agents d'éducation intéragissent pour assurer la formation, le développement et le mieux-être de l'élève. Qu'il soit question de l'enseignant, du professionnel non-enseignant ou du cadre scolaire, ces agents d'éducation posent des actions reflétant différentes valeurs qu'ils privilégient; et conséquemment, mettront de l'avant différentes actions éducatives que viendront justifier leur idéologie éducative.

D'une part, l'agent d'éducation fait référence consciemment ou non à une idéologie éducative particulière lors de la formulation de ses objectifs personnels et du choix des moyens pour concourir à leur réalisation; car, il analyse différemment la société selon sa position, ses intérêts et les orientations sociales et culturelles qu'il veut voir prendre à la société (27).

D'autre part, l'agent d'éducation doit tenir compte des règles et politiques de l'organisation scolaire et de ce fait, certains de ses agissements pourront-ils être empreints d'une idéologie éducative différente de celle qui lui est principalement propre.

Ainsi, il existe plusieurs types d'idéologies éducatives ou de systèmes de représentations relatifs à l'éducation au sein d'une organisation scolaire et chez les individus qui la composent.

Différents modèles ont été proposés afin d'établir une typologie de ces systèmes de représentations de l'éducation. Qu'il s'agisse d'idéologies éducatives, de conceptions, de modèles, de courants de pensée, de formes de pédagogies, de paradigmes éducationnels..., les auteurs qui ont proposé ces terminologies se sont préoccupés de classifier et d'analyser les caractéristiques de cadres explicatifs de différentes tendances éducatives. Nous avons opté pour le terme idéologie éducative.

En s'inspirant des approches de plusieurs auteurs (28), il est possible de réaliser une synthèse de ces modèles selon leurs affinités en les regroupant autour de six principales idéologies éducatives: l'idéologie éducative traditionnelle, technocentrique, de conscientisation, intéractionnelle, puérocentrique et communautaire.

2.1.1 L'idéologie éducative traditionnelle

L'idéologie éducative traditionnelle est principalement d'inspiration pédagogique (29). Elle se préoccupe de la formation d'un individu adapté aux besoins de la société.

Cette idéologie se retrouve surtout au sein d'une

société dominée par des intérêts économiques; qui croit dans le progrès matériel et le développement économique (30).

L'institution scolaire y est au service de la société et du système économique contemporain fondé sur les lois du marché et du profit (31). Elle doit fournir les individus dont la société a besoin pour affermir ses structures (32). Ainsi, elle "doit intégrer l'enfant à la société et lui apprendre à s'adapter aux normes et valeurs sociales" (33).

L'idéologie éducative traditionnelle a pour objectifs de transmettre à l'élève les valeurs et les connaissances de notre culture, "d'intégrer les étudiants, jeunes et adultes, au système existant et de les préparer à remplir une fonction utile dans la production et dans l'Etat" (34).

Dans cette perspective, le "rapport pédagogique s'établit sur la base d'une relation interpersonnelle à sens unique, allant du professeur à l'élève" (35), lors de la transmission des connaissances, de modes de pensée et de valeurs. Ce savoir sera intériorisé par l'élève au moyen d'une imitation des modèles comportementaux adultes ou par l'intermédiaire de récompenses et de punitions (36).

L'enseignant y est le délégué des parents auprès de

l'élève. Il "dit à l'enfant ce qu'il attend de lui, comment il l'attend et quel résultat il attend" (37), dépendamment du programme que l'enseignant doit couvrir. Ce dernier "dispense la plus grande partie de son enseignement sous forme de leçon didactique et magistrale" (38). Il fait en sorte d'établir une relation d'autorité, d'expert et d'évaluateur. (39).

En ce qui concerne l'élève, il "doit se conformer aux règles du monde adulte en se soumettant à l'autorité de l'enseignant" (40). Il est un récepteur passif qui emmagasine les informations, les idées et maîtrise les techniques. "Son activité consiste à suivre le cours, à recevoir la leçon; il enregistre, il retient, il reproduit" (41).

2.1.2 L'idéologie éducative technocentrique

L'idéologie éducative technocentrique se veut principalement d'inspiration technologique. Elle met l'accent sur la rationalisation et la maximisation de l'apprentissage de l'élève.

Cette idéologie se retrouve surtout au sein d'une société dominée par des intérêts économiques; qui croit dans le développement technologique et la rationalité scientifique.

L'institution scolaire doit trouver la manière la

plus efficace de former des individus dont les habiletés seront optimisées et satisferont adéquatement les besoins de la société (43).

L'idéologie éducative technocentrique a pour objectif d'élaborer et de mettre en oeuvre des "stratégies clairement déterminées, orientées vers la maximisation de l'apprentissage de l'étudiant" (44).

L'acte pédagogique est considéré comme un processus de transmission d'informations orienté vers la production d'apprentissages déterminés (45). "Il repose sur une organisation rationelle, comportant une définition méthodique des objectifs, une recherche expérimentale des moyens, un contrôle systématique des résultats" (46). Aussi, il ajuste le contenu et les difficultés qu'il présente en fonction des capacités et du niveau où se trouve l'élève (47).

L'enseignant utilise la technologie éducative pour mieux transmettre les connaissances et les valeurs dominantes (48). Ces possibilités nouvelles, telles: l'enseignement programmé et par ordinateur, contribuent à rendre l'enseignant plus libre de se consacrer aux dimensions non-cognitives de l'élève (49).

L'élève est vu "en fonction des compétences qu'on veut lui faire acquérir; il doit devenir capable de... Plus il acquerra les compétences, plus il sera autonome" (50).

2.1.3 L'idéologie éducative de conscientisation

L'idéologie éducative de conscientisation est principalement d'inspiration politique. Elle est centrée sur la dénonciation des rapports entre dominants et dominés.

Cette idéologie caractérise surtout les sociétés ouvrières où l'on remet en question la "domination exercée par certains sur la majorité et non au service des valeurs et normes universelles" (51).

L'institution scolaire y est vue comme un lieu de conscientisation où les individus apprennent à promouvoir la libération et l'émancipation de la classe ouvrière (52).

L'idéologie éducative de conscientisation a pour objectifs de dénoncer les mécanismes de reproduction, de sélection et de contrôle scolaires et, de susciter une réaction et une opposition politique face à la minorité dominante en vue de l'instauration d'un état socialiste (53).

L'acte pédagogique vient "abolir les rapports entre dominants et dominés, entre enseignants et enseignés, contester les systèmes social et scolaire actuels" (54). Il part des expériences vécues par les élèves des classes populaires et choisit des approches qui ne les dévalorisent pas (55).

Le maître est un militant qui "doit briser chez l'étudiant l'aliénation capitaliste, lui faire découvrir que la vertu individuelle ne peut naître que de l'épuration de la société et de la disparition de toute forme d'exploitation" (56).

L'étudiant chemine "vers la solidarité, la compréhension de l'organisation sociale et le travail socialement productif" (57).

2.1.4 L'idéologie éducative intéractionnelle

L'idéologie éducative intéractionnelle est surtout d'inspiration psycho-sociologique. Elle vise le développement intégral de l'élève, en harmonie avec son environnement et, caractérise une humanisation de la société industrielle de type capitaliste (58). Elle instaure un dialogue entre l'école et la société (59).

Au sein, d'une société changeante, "les hommes sont appelés à se réadapter constamment et à communiquer avec leur compagnon de travail" (60).

L'institution scolaire cherche à concevoir un environnement éducatif qui maintient en intéraction les fins de la personne et celles de la société (61) afin de "développer des hommes complets dans une société qui elle-même se développe" (62).

L'idéologie éducative intéractionnelle a pour

objectifs:

> de favoriser le développement intégral, l'autonomie, l'adaptation au changement, les capacités de décision, de participation démocratique, de créativité et de relation au monde de l'ensemble des élèves (63).

Cette idéologie cherche à effacer toute opposition entre l'école et la vie. Elle joint au souci de développer chaque individu celui de veiller à son adaptation sociale (64). "L'apprentissage est avant tout une prise de conscience des relations que l'enfant fera dans l'environnement éducatif. Les apprentissages seront variés et diversifiés" (65). Il se préoccuperont de la croissance d'un individu complet, autonome et libre (66). Ils mettront l'accent "sur le moment actif de la pensée connaissante plus que sur les contenus constitués que la pensée doit absorber" (67).

L'enseignant renonce à ses pouvoirs et devient un animateur démocratique (68). Il guide l'étudiant et le groupe vers l'autonomie, les suit dans leurs efforts, "répond à l'aide sollicitée, sans porter de jugement de valeur, et sans vouloir imposer ni ses propres normes, ni ses méthodes de travail" (69).

"L'étudiant possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix" (70). Il découvre et crée ses propres modèles en étant en relation avec les

autres. Il partage ses perceptions de la réalité, écoute et les revise en fonction de ce qu'il apprend (71). Son esprit prend ses distances face à l'ordre établi dont il relativise les valeurs ainsi que les institutions en cours (72).

2.1.5 L'idéologie éducative puérocentrique

L'idéologie éducative puérocentrique est principalement d'inspiration psychologique. Elle considère l'élève en tant qu'agent principal de son développement et de son éducation.

Cette idéologie vise la création d'une société centrée sur la personne (73).

L'institution scolaire se veut avant tout au service du développement de l'individu. Elle tient à éviter de servir comme arbitre des classes et des statuts au sein de la société (74).

L'idéologie éducative puérocentrique se centre sur le développement de l'étudiant, en faisant appel à son dynamisme interne, afin d'en faire "un individu qui se sent bien dans sa peau et qui fonctionne pleinement" (75).

La personne étant considérée "comme libre, responsable, dotée d'initiative et capable de développer sa personnalité" (76), il importe de laisser l'élève exprimer ses intérêts et ses besoins de façon spontanée. Il

s'agit de l'aider à découvrir et à élaborer des connaissances au travers de l'expérience et de l'aventure individuelle. Aussi, l'individualisation de l'enseignement est prônée "puisque l'éducation y est fondée sur les intérêts et l'activité des individus" (77).

L'enseignant agit en tant que personne-ressource et assiste l'élève au cours de son développement et de ses expériences. Il se voit convié à un rôle effacé d'activation (78). "Il faut stimuler l'enfant sans jamais le contraindre car son besoin de croître, de s'élever et de se perfectionner, suffit à provoquer et entretenir son activité" (79).

L'élève est considéré comme roi et maître. "Il est la source première de toute activité" (80); son dynamisme interne le pousse vers l'épanouissement de sa personnalité, et ses expériences lui permettent de construire ses propres schèmes de valeurs. Selon ses intérêts et ses préférences, il choisit la matière de ses études (81).

2.1.6 L'idéologie éducative communautaire

L'idéologie éducative communautaire est surtout d'inspiration sociologique. Elle vise l'implication de l'individu à renouveler et reconstruire une communauté de personnes.

Cette idéologie est partagée par ceux qui considèrent

que la société est dans une pauvre condition et qu'on peut faire en sorte d'éviter sa destruction (82).

L'institution scolaire se voit désinstitutionnalisée. Elle "se fusionne à l'ensemble de la communauté de personnes pour que celles-ci se créent en créant la communauté" (83).

L'idéologie éducative communautaire a pour objectifs de faire vivre les élèves dans le système de tensions et de rapports sociaux, et d'ainsi les amener à l'action et à la production de la société (84).

L'éducation des masses est considérée comme le processus social qui reconstruira la société (85). Il faut développer chez les personnes leur capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions sociales (86). Cette pédagogie "opte pour la décentralisation, les responsabilités locales en éducation, les innovations communautaires, le non-recours à des spécialistes en pédagogie, la production des expériences et la créativité" (87).

On doit faire appel aux adultes de la communauté qui "possèdent une connaissance, une technique ou un savoir afin de les transmettre aux jeunes" (88).

L'élève en vient à comprendre la nature de la société et, à développer et actualiser sa vision d'une société

meilleure (89).

2.2 Synthèse des différentes idéologies éducatives

Les six principales tendances idéologiques que l'on rencontre en éducation s'interinfluencent, s'opposent et se complètent. (Il convient de mentionner qu'elles ne se retrouvent que rarement à l'état pur chez un individu). La diversité d'inspirations qui les caractérisent représente autant d'approches et de cadres de référence présents au sein de la dynamique sociale et scolaire. Ces inspirations sont pédagogique, technologique, politique, psycho-sociologique, psychologique ou sociologique.

Il s'en suit que le discours relatif à chacune de ces six idéologies éducatives sera empreint d'une coloration particulière quant aux finalités de l'institution scolaire, à ses objectifs, aux caractéristiques de la pédagogie, au rôle de l'enseignant et au rôle de l'élève.

Quelques idéologies éducatives mettront en évidence la transmission des connaissances à l'élève, ou bien sa conscientisation, ou encore son développement intégral... Rangées sur un continuum, certaines idéologies éducatives se situeront du côté de la reproduction ou le maintien du statu quo; d'autres, davantage du côté de la création ou la transformation de la société.

Les tableaux-synthèses qui suivent résument les éléments distinctifs de chaque idéologie éducative relativement à ses principales composantes.

Tableau 1

Synthèse des idéologies éducatives

Idéologie éducative / Composantes	Idéologies éducatives axées vers la reproduction			Idéologies éducatives tournées vers la création		
	TRADITIONNELLE	TECHNOCENTRIQUE	DE CONSCIENTISATION	INTERACTIONNELLE	PUEROCENTRIQUE	COMMUNAUTAIRE
SON INSPIRATION	-d'inspiration pédagogique; -se retrouve surtout au sein d'une société dominée par des intérêts économiques.	-d'inspiration technologique; -se retrouve surtout au sein d'une société dominée par des intérêts économiques.	-d'inspiration politique; -caractérise surtout les sociétés ouvrières.	-d'inspiration psycho-sociologique; -caractérise une humanisation de la société industrielle de type capitaliste.	-d'inspiration psychologique; -vise la création d'une société centrée sur la personne.	-d'inspiration sociologique; -considère que la société est dans une pauvre condition de santé.
FINALITES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE	-fournit les individus dont la société a besoin pour affermir ses structures.	-forme des individus dont les habiletés seront optimisées et satisferont adéquatement les besoins de la société.	-lieu de conscientisation où les individus apprennent à provoquer la libération et l'émancipation de la classe ouvrière.	-conçoit un environnement éducatif qui maintien en intéraction les fins de la personne et celles de la société.	-se veut avant tout au service du développement de l'individu.	-se voit désinstitutionnalisée et se fusionne à l'ensemble de la communauté de personnes.
SES OBJECTIFS	-transmettre à l'élève les valeurs et les connaissances de notre culture, et le préparer à remplir une fonction utile dans la société.	-élaborer et mettre en oeuvre des stratégies orientées vers la maximisation de l'apprentissage de l'élève.	-dénoncer les mécanismes de reproduction, de sélection et de contrôle scolaires, et susciter une opposition politique face à la minorité dominante.	-favoriser le développement intégral, l'autonomie, l'adaptation au changement, la créativité et la relation au monde de l'ensemble des élèves.	-se centre sur le développement de l'élève, en faisant appel à son dynamisme interne.	-faire vivre les élèves dans le système de tensions et de rapports sociaux, et d'ainsi les mener à l'action.
CARACTERISTIQUES DE LA PEDAGOGIE	-relation interpersonnelle à sens unique, allant du professeur à l'élève, lors de la transmission de connaissances, de modes de pensée, de valeurs.	-processus de transmission d'informations orienté vers la production d'apprentissages déterminés.	-vient abolir les rapports entre dominants et dominés, entre enseignants et enseignés et, contester les systèmes social et scolaire actuels.	-cherche à effacer toute opposition entre l'école et la vie, joint au souci de développer chaque individu celui de veiller à son adaptation.	-aide l'élève à découvrir et à élaborer des connaissances au travers de ses expériences.	-développer chez les personnes leur capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions sociales.
ROLE DE L'ENSEIGNANT	-dispense la plus grande partie de son enseignement de façon magistrale; -établit une relation d'autorité.	-utilise la technologie éducative pour mieux transmettre les connaissances et valeurs dominantes.	-militant qui doit briser chez l'élève l'aliénation capitaliste.	-animateur démocratique qui guide l'élève et le groupe vers l'autonomie.	-personne-ressource qui assiste l'élève au cours de son développement et de ses expériences.	-adulte de la communauté qui possède une connaissance, une technique ou un savoir particulier.
ROLE DE L'ELEVE	-récepteur passif qui emmagasine les informations, les idées, et maîtrise les techniques.	-vu en fonction des compétences qu'on veut lui faire acquérir.	-l'élève chemine vers la solidarité, la compréhension de la société et le travail socialement productif.	-possède en lui-même les principales ressources nécessaires à sa croissance, à son orientation et à ses choix.	-considéré comme roi et maître, son dynamisme intérieur le pousse vers l'épanouissement de sa personnalité.	-l'étudiant en vient à comprendre la nature de la société et, à développer et actualiser sa vision d'une société meilleure.

2.3 Tendance vers la reproduction ou la création

En s'inspirant de la pensée de Touraine (90), par l'intermédiaire de Lépine (91), préférablement à Bertrand et Valois (92), dont le cadre d'analyse ne permet pas de départager les agents d'éducation dont l'idéologie éducative vise l'innovation pédagogique de ceux qui s'y opposent, et parce que cela nous permet de rejoindre le continuum des valeurs de Spindler, il est possible d'effectuer un regroupement de ces idéologies éducatives selon que l'idéologie tende vers la reproduction et l'adaptation de la société ou, à l'opposé, que l'idéologie tende vers la création ou le mouvement et la transformation de la société.

> Dans une société, Reproduction et Création s'opposent tout en se complétant. Une société se reproduit, c'est-à-dire possède une organisation et des mécanismes de maintien des orientations, des normes et du pouvoir; telle est l'orientation Ordre ou Reproduction (93).

La tendance vers la reproduction et l'adaptation "réunit ceux qui sont surtout sensibles à la continuité sociale et qui voient dans l'aujourd'hui le poids du passé et de ses valeurs" (94). L'institution scolaire a alors à répondre à des demandes économiques et politiques, et "contribue à maintenir l'ordre par l'intériorisation des normes dominantes et par la répression de nouvelles normes" (95).

Par ailleurs, une société constitue un ensemble qui "possède des moyens d'agir sur sa transformation: telle est l'orientation Mouvement, Production ou Création" (96).

La tendance vers la création "réunit ceux pour qui l'avenir semble commander le présent et qui insistent sur les tendances, les forces et les conflits nouveaux" (97). Dans cette perspective, l'institution scolaire contribue alors à transformer la société (98).

Parmi les idéologies éducatives qui tendent vers la reproduction et l'adaptation, se trouvent, en raison de leurs caractéristiques, les idéologies éducatives traditionnelle, technocentrique et de conscientisation.

Les idéologies éducatives traditionnelle et technocentrique se retrouvent surtout au sein d'une société dominée par des intérêts économiques (99). L'institution scolaire tend à y accepter sans condition les valeurs établies; "il lui est difficile de prendre une distance critique à l'endroit de la société de production qui la soutient de ses fonds et de ses sollicitations" (100). Elle transmet les connaissances reconnues et les valeurs dominantes, et contribue au maintien de la permanence ou du statu quo au sein de la société (101).

Pour sa part, l'idéologie éducative de conscientisation met l'accent sur une contestation politique de la "domination exercée par certains sur la majorité et non au service des valeurs" (102). Elle vise la modification du rapport de force et l'abolition des classes sociales. Une fois cela arrivé, un nouveau statu quo sera établi.

En ce qui concerne les idéologies éducatives qui tendent vers la création, on remarque les idéologies éducatives intéractionnelle, puérocentrique et communautaire.

L'idéologie éducative intéractionnelle conçoit l'évolution de l'homme et de la société dans le sens d'un progrès perpétuel (103). Elle s'intéresse aux tendances nouvelles et cherche à transformer la société au moyen de changements planifiés (104). "L'homme est capable de créer du nouveau et de transformer l'ordre établi; et il est personnellement responsable de ce changement" (105).

Du côté de l'idéologie éducative puérocentrique, elle veut favoriser la création d'une société centrée sur la croissance de la personne (106) et, de ce fait, implique une mutation de la fonction enseignante (107).

Finalement, l'idéologie éducative communautaire perçoit "la société comme un mouvement résultant de rapports sociaux et de tensions culturelles qui ne sont jamais pleinement institutionnalisés" (108), et cherche à transformer la société en vue de la constitution "d'une communauté de vie et de travail radicalement différente du type dominant de la société" (109).

2.4 Le système de valeurs de l'agent d'éducation

Il est reconnu que l'idéologie éducative privilégiée par l'agent d'éducation se fonde sur son système de valeurs. Selon

Schaff:

> L'idéologie est un système d'opinions qui, en se fondant sur un système de valeurs admis, détermine les attitudes et les comportements à l'égard des objectifs souhaités du développement de la société, du groupe social ou de l'individu (110).

Egalement, l'idéologie éducative permet à l'agent d'éducation d'affirmer une hiérarchie de valeurs (111). Aussi, convient-il d'examiner cette dimension relative aux valeurs et d'en montrer les relations étroites la reliant à l'idéologie éducative.

Poursuivant la réflexion en tenant compte du cadre d'analyse de l'idéologie éducative qui considère deux tendances qui s'opposent tout en se complétant: reproduction et création, il se trouve deux auteurs, Spindler (112) et Getzels (113), qui ont situé les individus le long d'un continuum où ils se placent selon qu'ils tendent à être plus ou moins du côté de l'émergence ou du traditionnalisme sur le plan valoriel.

Les valeurs traditionnelles qu'ils ont retenues sont: la moralité puritaine, représentant la respectabilité, l'intransigeance et l'oubli de soi; la réussite au travail, caractérisée par l'autodétermination et le travail acharné; l'indépendance, impliquant l'auto-activité et l'auto-perfection; et l'orientation vers le futur, où les besoins immédiats sont sacrifiés en vue de plus grandes satisfactions à venir.

> D'une façon globale, les valeurs traditionnelles sont celles qui caractérisent des idéaux partagés et acceptés par une société qui a vécu des périodes difficiles: crise économique, guerre, etc. Les individus qui ont traversé ces périodes semblent adopter des attitudes qui laissent percevoir des éléments de crainte profonde et d'insécurité constante (114).

Ces valeurs traditionnelles ont évolué vers des valeurs émergentes où se retrouvent: le relativisme, qui remet les absolus en question; la sociabilité, caractérisée par un désir de relations interpersonnelles sans heurt; la conformité au groupe, qui valorise le souci de l'autre et l'appartenance au groupe; et l'orientation vers le présent, qui implique des attitudes plus hédonistes.

> D'autre part, les valeurs émergentes caractérisent plutôt une société d'après-guerre où les temps sont moins difficiles. Cette génération qui n'a pas connu l'anxiété et la privation de ses aînés semble avoir une conception différente des faits et semble aussi adopter des attitudes jusque là nouvelles (115).

A la fin des années 1950, Spindler (116) étudia différents groupes qui font partie du système éducatif et posa l'hypothèse que l'administrateur scolaire tendra à être plus traditionnel que le professeur, et que le vieux professeur sera plus traditionnel que le plus jeune.

En 1957, Prince (117) confirma que les enseignants et les principaux plus âgés détiennent des valeurs plus traditionnelles que leurs confrères moins âgés.

Mc Phee (118), en 1959 et Lupini (119), en 1965 montrèrent

que les agents d'éducation de sexe masculin défendent des valeurs plus traditionnelles que ceux de sexe féminin. Par contre, Abbott (120), en 1960 et Laverdure-Dupont (121), en 1973 ne décelèrent pas cette différence.

Dans le contexte québécois actuel, où il est souvent fait mention de l'égalité entre l'homme et la femme, il sera intéressant de vérifier s'il y a effectivement une différence entre les agents d'éducation de sexe masculin et ceux de sexe féminin.

De plus, Spindler (122), Laverdure-Dupont (123) constatèrent que la tendance générale des agents d'éducation est davantage orientée vers l'émergence que vers le traditionnalisme.

En relation avec les tendances idéologiques de la reproduction et de la création, il est permis d'effectuer un rapprochement entre la configuration des valeurs de l'agent d'éducation et le type d'idéologie éducative qui sera la sienne.

D'une part, l'agent d'éducation qui est traditionnel au niveau de ses valeurs s'identifierait surtout à une idéologie éducative qui justifie la reproduction. Ces deux notions ont en commun de rechercher un cadre de référence contrôlant le changement en vue d'assurer le maintien de l'ordre établi et le respect des traditions.

D'autre part, il est à penser que l'agent d'éducation qui est émergent au niveau de ses valeurs partagera davantage une

idéologie éducative qui justifie la création. Mc Phee (124) démontre que les individus à tendance émergente sur le plan de leurs valeurs détiennent des points de vue modernes en éducation; caractéristique d'une idéologie éducative tournée vers le mouvement et l'innovation.

Plus particulièrement, à chacune des six idéologies éducatives qui peuvent être privilégiées par l'agent d'éducation devrait correspondre une certaine configuration de valeurs.

Ainsi, pour l'idéologie éducative traditionnelle qui se préoccupe de la formation d'un individu adapté aux besoins de la société, et qui se retrouve surtout au sein d'une société dominée par des intérêts économiques, prédominent des valeurs traditionnelles de réussite au travail, de moralité puritaine, d'indépendance et d'orientation vers le futur.

En ce qui concerne l'idéologie éducative technocentrique, mettant l'accent sur la rationalisation et la maximisation de l'apprentissage de l'élève, et qui se trouve également au sein d'une société dominée par des intérêts économiques, les valeurs traditionnelles qui y prévalent demeurent les mêmes parmi celles qui sont ici considérées.

Du côté de l'idéologie éducative de conscientisation, centrée sur la dénonciation des rapports entre dominants et dominés, et qui caractérise les sociétés ouvrières, prédomine les valeurs traditionnelles de réussite au travail, d'orientation vers le futur

et la valeur émergente de relativisme.

Pour sa part, l'idéologie éducative intéractionnelle qui vise le développement intégral de l'élève en harmonie avec son environnement, et caractérise une humanisation de la société industrielle de type capitaliste, se fonderait sur des valeurs émergentes de relativisme, de sociabilité, de conformité au groupe et d'orientation vers le présent.

En ce qui a trait à l'idéologie éducative puérocentrique, qui considère l'élève en tant qu'agent principal de son développement, et qui vise la création d'une société centrée sur la personne, elle défendrait des valeurs émergentes de relativisme, de sociabilité, d'orientation vers le présent et la valeur traditionnelle d'indépendance.

Finalement, l'idéologie éducative communautaire recherchant l'implication de l'individu à renouveler et à reconstruire une communauté de personnes, poursuivrait des valeurs émergentes de relativisme, de sociabilité et d'orientation vers le présent.

Dans un autre ordre d'idée, par rapport au comportement de l'agent d'éducation, il semble reconnu que ses valeurs et leur orientation guideront et détermineront son action (125, 126,127).

Egalement, de l'orientation de l'idéologie éducative de l'agent d'éducation découlera un certain cadre référentiel justifiant ses intentions et ses agissements. Ainsi, dans le cas

de l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire, différentes façons de voir et d'agir pourront-elles se rencontrer chez ce même agent d'éducation.

2.5 L'activité étudiante intégrée à l'horaire

La présence de l'activité étudiante intégrée fait suite à la venue du Règlement no 7 du Ministère de l'éducation du Québec, au début des années 1970; lequel a voulu privilégier la création d'un milieu personnalisé et d'un "cadre aux dimensions de l'élève". Il situe les activités étudiantes intégrées à l'horaire à l'intérieur du programme de formation de l'élève; reconnaissant ainsi leur complémentarité aux cours et leur contribution face à l'adaptation et au développement de l'élève du niveau secondaire.

> Contrairement aux activités para-scolaires, les activités étudiantes font partie du profil scolaire de l'élève et de la charge de l'enseignant. Les activités étudiantes sont intégrées à l'horaire et ne sont plus considérées comme du surplus, de l'à-côté, du para-scolaire (128).

Les activités étudiantes intégrées à l'horaire varient beaucoup d'une école à l'autre, selon l'âge des élèves et leurs intérêts. Cette variété dépend également des ressources humaines, matérielles et financières de chaque école.

> Par ailleurs, toutes les activités étudiantes ne sont pas de même nature et les conditions dans lesquelles elles peuvent s'organiser avec des chances de succès varient beaucoup. Certaines activités étudiantes peuvent se dérouler avec un minimum d'encadrement et impliquer un grand nombre d'étudiants, tels les échecs, les ciné-clubs

> et festivals, d'autres ne peuvent s'adresser qu'à des petits groupes à la fois, telle l'élaboration d'un journal. Certaines activités étudiantes exigent une longue période de temps continu, comme le théâtre, l'expression corporelle, chorale, radio-scolaire; d'autres peuvent se réaliser dans un temps relativement court, comme les échanges entre étudiants, soupers, conférences, petites excursions, etc... (129)

Les activités étudiantes intégrées à l'horaire visent à satisfaire les besoins et intérêts des élèves, à améliorer les relations professeurs/élèves, à favoriser l'initiative et la responsabilité, à faciliter la découverte de talents insoupçonnés chez l'élève et à favoriser son développement intégral (130).

> Ce nouveau mode de transmission et d'acquisition socio-culturelles et sportives va pouvoir renforcer et enrichir toutes les composantes de la personnalité de l'élève en collaboration étroite avec l'enseignement proprement dit. Education toujours centrée sur l'élève qui se voit offrir la possibilité des expériences enrichissantes (131).

2.5.1 L'activité étudiante intégrée à l'horaire et l'idéologie éducative qui la sous-tend

Ces activités requièrent de l'éducateur "le plus complet engagement en matière de renouveau pédagogique selon les critères d'une pédagogie active et stimulante" (132). Les animateurs et les élèves y sont impliqués dans une démarche commune en constante évolution (133). Aussi, les agents d'éducation concernés doivent-ils se montrer suffisamment ouverts d'esprit face aux innovations que comportent les activités étudiantes intégrées à l'horaire, afin d'en assurer le succès. Cela implique qu'ils pos-

sèdent des valeurs émergentes et que l'orientation de leur idéologie éducative soit de nature à justifier une telle représentation du développement de l'élève et de la pédagogie.

De plus, la participation aux activités étudiantes intégrées à l'horaire se réalise dans un cadre de liberté. "Cette liberté permet à l'élève de prendre ses responsabilités et de prendre en charge sa propre formation" (134).

> Les activités étudiantes intégrées à l'horaire fournissent à l'élève l'occasion de faire l'inventaire de ses ressources personnelles, de prendre conscience de ses besoins et des moyens dont il dispose pour les satisfaire. Il apprend à faire des choix et à les assumer en accord avec les possibilités du milieu (135).

Ainsi, dans l'ensemble, les traits caractéristiques de l'activité étudiante intégrée à l'horaire: pédagogie nouvelle, créatrice et centrée sur l'élève, tendent à la situer du côté des idéologies éducatives orientées vers la création, le mouvement et la transformation de la société; qu'il s'agisse de l'idéologie éducative intéractionnelle, puérocentrique ou communautaire.

Plus particulièrement, l'activité étudiante intégrée à l'horaire, centrée sur le développement harmonieux de l'élève dans un cadre de liberté où il assume ses responsabilités, semble puiser son cadre référentiel davantage au sein de l'idéologie éducative intéractionnelle dont les objectifs

cherchent à favoriser le développement intégral, l'autonomie, l'adaptation au changement, la créativité et la relation au monde de l'ensemble des élèves.

Egalement, cette idéologie éducative prône une pédagogie cherchant à intégrer l'école et la vie, joignant au souci de développer chaque individu celui de veiller à son adaptation.

L'enseignant y est vu comme animateur démocratique qui guide le groupe et l'élève vers l'autonomie; car ce dernier possède en lui-même les principales ressources nécessaires à sa croissance, à son orientation et à ses choix.

2.5.2 L'implantation des activités étudiantes intégrées et les résistances provenant de l'idéologie éducative des agents d'éducation

Sur le plan des finalités et des principes du Ministère de l'éducation du Québec, tout semble indiquer la pertinence des activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève. Ces dernières traduisent une idéologie éducative présente au sein des politiques de l'école québécoise relativement au développement intégral et harmonieux de l'élève; et ainsi, elles devraient se retrouver inscrites à l'horaire de chaque élèves.

Toutefois, outre les idéologies éducatives orientées vers la création, d'autres systèmes de représentations sont

également véhiculés à l'intérieur de l'école québécoise; telles que l'idéologie éducative traditionnelle, technocentrique ou de conscientisation.

Or, bien que l'agent d'éducation et le milieu éducatif soient tenus de poursuivre les politiques du Ministère de l'éducation et d'en réaliser les objectifs, lesquels ont une certaine coloration idéologique, ils ont tout de même une bonne latitude quant au choix des moyens. Suffisamment, certes pour tenir compte de leur propre orientation idéologique, qu'elle s'apparente à l'idéologie éducative dominante ou qu'elle s'en éloigne, lors de l'établissement de leurs divers projets éducatifs et permi leurs attitudes privilégiées.

Ainsi, il est possible que certains agents d'éducation et institutions scolaires ne privilégient pas l'activité étudiante intégrée à l'horaire comme moyen valable pour satisfaire leurs valeurs, rencontrer leurs objectifs éducatifs et favoriser le développement de l'élève. Particulièrement, dans le cas d'agents d'éducation et de milieux éducatifs dont l'idéologie éducative est orientée vers la reproduction et le maintien du statu quo; telles que l'idéologie éducative traditionnelle, technocentrique ou de conscientisation. Lesquels seraient plus réticents à accepter le concept de l'activité étudiante intégrée à

l'horaire, car il fait référence à une conception assez récente et progressiste de la pédagogie, que les agents d'éducation et milieux éducatifs de tendance idéologique axée vers la création.

Aussi, les agents d'éducation et institutions scolaires dont l'idéologie éducative tend vers la reproduction pourront opposer certaines résistances quant à l'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire de l'élève.

Par ailleurs, il est habituellement reconnu que l'implantation d'un changement est un processus complexe et difficile. L'innovation peut remettre en cause l'idéologie, les valeurs, les attitudes et les habitudes de l'agent d'éducation, et de ce fait, on peut s'attendre à quelques résistances (136, 137, 138). "Il faut savoir que, quand on change, ce n'est pas nécessairement toujours facile, agréable. On n'est pas sûr de ce qu'on va vivre, de ce qu'on va atteindre" (139).

Aussi, il est à croire que l'agent d'éducation dont l'idéologie éducative tend vers la reproduction pourra être moins réceptif à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire en raison de cette orientation que celui dont l'idéologie éducative tend vers la création.

De plus, l'agent d'éducation oeuvrant dans une école où il ne se produit que peu ou pas d'innovation serait moins réceptif à leur implantation (140).

Egalement, à la base, les écoles et leur personnel semblent méconnaître les objectifs poursuivis par l'intégration des activités étudiantes (141). Il en découle un manque de connaissance des valeurs véhiculées par de telles activités; et de ce fait, de l'idéologie éducative qui les justifient. Or, le changement ne peut s'amorcer sans qu'il y ait un consensus minimal sur les valeurs à rechercher dans l'école (142) et sur l'idéologie éducative devant y prévaloir.

Faisant obstacle à ce consensus, peuvent se manifester certaines résistances mues par une ou des idéologies éducatives dissidentes lors de l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève. Elles peuvent se caractériser par le fait qu'il y ait peu de personnel intéressé à s'en occuper, que certains craignent qu'elles pertubent la "bonne marche" de l'école ou encore que les directions d'écoles en évitent la réalisation en invoquant comme raison que les exigences des programmes approuvés par le Ministère de l'éducation ne le permettent pas (143).

Aussi, il devient possible de noter une incongruence entre la nécessité de la présence de l'activité étudiante intégrée à l'horaire et les moyens consacrés à son implantation.

D'une part, certains éléments de résistance particuliers peuvent contribuer à expliquer cet état de fait. C'est ainsi, que les cadres d'écoles, les enseignants âgés et les agents d'éducation de milieux peu innovateurs constitueraient autant de groupes d'individus davantage réticents à l'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire. Il en découle que leur idéologie éducative sera probablement orientée vers la reproduction et de ce fait, serait peu favorable à la venue et au soutien de l'activité étudiante intégrée à l'horaire de l'élève.

D'autre part, il faut tenir compte de l'influence d'un système de représentations traditionnel où le souci de maximiser les connaissances transmises à l'élève tout en cherchant à optimiser des ressources financières limitées peut être vu comme un élément de résistance justifiant le peu de place que laissent la grille horaire et les programmes académiques à la tenue de l'activité étudiante intégrée à l'horaire, et du manque de ressources financières et humaines qu'elle rencontre.

Conséquemment, compte tenu des possibilités de résistances mues par une certaine idéologie éducative opposée à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève, il importera donc de vérifier si effectivement la nature de l'idéologie éducative de certains agents d'éducation et milieux éducatifs peut expliquer la présence de telles résistances. C'est-à-dire si les agents d'éducation des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire sont moins réceptifs à leur implantation que ceux des écoles où il y en a, de même que les enseignants plus âgés et les cadres d'écoles par rapport aux autres groupes d'agents d'éducation.

CHAPITRE III

Méthodologie de la recherche

Il s'agit, dans ce chapitre, de vérifier les hypothèses formulées. D'une manière générale, sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative, les agents d'éducation tendent davantage vers l'émergence que vers le traditionnalisme. De façon particulière, les agents d'éducation des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire se situent davantage du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative comparativement à ceux des écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire; et ce, de façon significative, bien que les tendances des différents groupes d'agents d'éducation de ces deux milieux soient semblables. Aussi, il n'y a pas de différence significative sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative entre les agents d'éducation des deux sexes; les agents d'éducation plus âgés se situent davantage du côté du traditionnalisme que les plus jeunes; et, les cadres d'écoles se situent davantage du côté du traditionnalisme que les enseignants(es) et les professionnels(les) non-enseignants.

3.1 Choix de l'instrument

Afin de vérifier ces hypothèses, le "Differential Values Inventory" (D.V.I.) semble l'instrument le plus adéquat et disponible. Elaboré par Richard Prince (144) en 1957, à l'usage des étudiants, Mc Phee (145) et Abbott (146) l'ont quelque peu modifié afin de l'utiliser auprès de groupes d'adultes. C'est cette version, traduite par Nicole Laverdure-Dupont (147) en 1973, qui fut employée pour la présente recherche, parce qu'elle correspond bien au caractère dichotomique des discours sur les valeurs dans notre contexte. Et aussi, parce que nous sommes intéressés à comprendre des groupes déjà départagés par la présence ou l'absence, dans le milieu scolaire, d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'étudiant.

3.2 Description de l'instrument

Le "Differential Values Inventory" est un questionnaire dichotomique qui mesure certaines valeurs selon le schème traditionnel-émergent. Il s'inspire de la pensée de Spindler (148) et de Getzels (149), selon laquelle il est possible de situer l'individu selon la tendance de ses valeurs: tendance à être traditionnel ou tendance à être émergent.

Ce questionnaire est composé de 64 paires d'items représentant 8 dimensions valorielles (4 dimensions traditionnelles et 4 dimensions émergentes); seize items se rapportant à chacune de ces dimensions. Le répondant répond aux 64 questions par un choix

forcé. Il choisit obligatoirement une des deux affirmations dont l'une décrit une valeur traditionnelle et l'autre décrit une valeur émergente. Par exemple:

Je devrais...

... avoir des idées personnelles bien arrêtées au sujet de la politique et de la religion.

... permettre que l'opinion de mes amis et confrères influence ma façon de penser sur ces questions[1].

Tel que vu précédemment, au second chapitre, les quatre dimensions qui caractérisent les valeurs traditionnelles sont: la réussite au travail, l'indépendance, l'orientation vers le futur et la moralité puritaine. Elles correspondraient aux idéologies éducatives de reproduction. Pour leur part, les valeurs émergentes comprennent aussi quatre dimensions: la sociabilité, la conformité au groupe, l'orientation vers le présent et le relativisme; qui correspondraient aux idéologies éducatives tournées vers la création.

En ce qui a trait à la première section du questionnaire, portant sur des informations générales, elle a été élaborée dans le cadre d'une autre recherche réalisée par le Comité intercommissions auprès des commissions scolaires de la région 04,

---

1. Voir la question No 3 du Questionnaire sur les valeurs en Appendice A.

relativement aux activités étudiantes intégrées à l'horaire. Le traitement du questionnaire a été informatisé.

3.3 Critères d'échantillonnage

La population de l'étude provient des cinq commissions scolaires régionales de la région administrative 04 (voir le tableau2). Pour chacune des commissions scolaires régionales, deux écoles furent choisies. Parmi ces deux écoles, il y en a une où l'on retrouve des activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève et une où il n'y en a pas.

Afin d'être représentatif des écoles des commissions scolaires régionales de la région 04, leurs principales caractéristiques furent analysées. Ainsi, au cours de l'année scolaire 1979-80, les quarante-six (46) écoles des cinq (5) commissions scolaires régionales de la région 04 étaient structurées différemment. Quinze (15) d'entre elles offraient les deux cycles et l'enseignement professionnel; seize (16) les deux cycles; six (6) seulement le premier cycle (sec. 1 et 2); quatre (4) seulement le deuxième cycle; et cinq (5) se préoccupaient de l'enseignement professionnel ou de l'enfance inadaptée. En ce qui concerne la dimension de ces écoles, trente-deux (32) des quarante-six (46) accueillaient moins de mille (1000) élèves, et les autres en recevaient mille (1000) et plus. Egalement, il est à noter que la majorité des écoles se trouvaient en milieu urbain plutôt qu'en milieu semi-rural ou rural.

Ainsi, l'échantillon comprendra des écoles représentatives quant à leur structure, leur dimension et leur localisation.

Tableau 2

Caractéristiques des dix écoles de l'échantillon

Commission scolaire régionale	5 écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire	5 écoles où il n'y en a pas
Bois-Francs	Plessisville: -2 cycles général et professionnel -1588 élèves -urbaine	Warwick: -2 cycle général -714 élèves -semi rural
St-François	Jeanne-Mance: -2 cycles général -717 élèves -urbaine	St-Frédéric: -2e cycle -303 élèves -urbaine
Vieilles-Forges	Louiseville: -2 cycles général et professionnel -1343 élèves -semi-rurale	Assomption: -2 cycles général -686 élèves -urbaine
Provencher	Jean Nicolet: -2 cycles général et professionnel -1355 élèves -semi-rurale	Les Seigneuries: -2 cycles général et professionnel -715 élèves -rurale
La Mauricie	Des Chûtes: -2 cycles général et professionnel -2379 élèves -urbaine	Central: -1er cycle -556 élèves -urbaine

3.4 Administration de l'instrument

Le "Differential Values Inventory" fut envoyé à tous les cadres, enseignants et professionnels non-enseignants de ces dix écoles, à la fin de mars 1980, dans le cadre d'une recherche sur les activités étudiantes intégrées à l'horaire dont l'auteur était responsable.

Huit cent quatre-vingt-six (886) questionnaires furent adressés par le courrier, accompagnés d'une lettre d'introduction et d'une enveloppe de retour. Trois cent soixante (360) questionnaires sur les huit cent quatre-vingt-six (886) furent récupérés (41%). Le taux de réponse varie de 30 à 54% selon l'école.

De ce nombre, trois cent vingt-cinq (325) seulement furent retenus pour fins d'analyse. Ils sont jugés complets parce que le répondent n'avait pas omis plus de deux items. Dans le cadre de cette étude, les variables retenues concernent le sexe, l'âge, la fonction et l'école d'où provient le répondent.

3.5 Population

Chez ces trois cent vingt-cinq (325) répondants, se trouvent 57.7% d'hommes et 42.3% de femmes comparativement à 60.5% d'hommes et 39.5% de femmes au sein du groupe total d'agents d'éducation des dix écoles (tableau 3).

Tableau 3

Répartition des répondants des dix écoles retenues selon leur sexe

Echantillon (N= 886)		Population (N= 325)	
Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
536	350	188	137
60.5%	39.5%	57.7%	42.3%

Du côté de la fonction occupée par ces répondants, 6.5% sont cadres d'écoles, 87.7% sont enseignants et 5.8% sont professionnels non-enseignants face à 3.3% de cadres d'écoles, 92.6% d'enseignants et 3.6% de professionnels non-enseignants chez l'ensemble des agents d'éducation de ces écoles (tableau 4).

Tableau 4

Répartition des répondants des dix écoles retenues selon leur fonction

Echantillon (N= 886)			Population (N= 325)		
Cadres	Enseignants	P.N.E.	Cadres	Enseignants	P.N.E.
34	820	32	21	285	19
3.8%	92.6%	3.6%	6.5%	87.7%	5.8%

Finalement, en ce qui concerne l'âge des répondants, 32.9% ont moins de 35 ans, 44.3% ont entre 35 et 44 ans, et 22.8% ont 45 ans et plus par rapport à 29.4% de moins de 35 ans, 47.6% de 35 à 44 ans et 23% de 45 ans et plus chez le groupe initial (tableau 5).

Tableau 5

Répartition des répondants des dix écoles retenues selon leur âge

Echantillon (N=886)			Population (N= 325)		
-35 ans	35 à 44	45 et +	-35 ans	35 à 44	45 et +
260	422	204	107	144	74
29.4%	47.6%	23%	32.9%	44.3%	22.8%

Ainsi, il est possible de prétendre que les trois cent vingt-cinq (325) répondants au questionnaire sont représentatifs des dix écoles choisies et que ces mêmes écoles reflètent bien les caractéristiques de l'ensemble des quarante-six (46) écoles membres des cinq commissions scolaires régionales de la région 04.

3.6 Vérification de la valeur de l'instrument

Le "Differential Values Inventory" a été utilisé à maintes reprises dans le passé: par Prince en 1957, Mc Phee en 1959, Abbott en 1960, Lupini en 1965 et Laverdure-Dupont en 1973. Selon Lupini (150), il semble posséder toute la validité et la fidélité requises.

La version française du questionnaire a été réalisée par Nicole Laverdure-Dupont (151) en 1973. Elle en éprouva la vali-

dité et trouve que plusieurs paires d'items (N= 28) ne discriminaient pas. Cependant, son indice de fidélité est de .88.

Aussi, en raison de l'âge du questionnaire, plus de vingt ans, du contexte socio-économique différent et des réserves de Laverdure-Dupont quant à la discrimination de certaines questions, il semble pertinent de vérifier si les réponses contenues dans les questions posées discriminent bien. A cet effet, l'analyse statistique du chi carré (x^2) sera employée, selon la méthode suivante: le résultat obtenu par le répondant est établi en attribuant 1 point pour chaque énoncé traditionnel qu'il a choisi, aucun pour l'énoncé émergent. Théoriquement, pour les soixante-quatre (64) questions, son résultat pourrait varier de 0 à 64.

Dans le cas des trois cent vingt-cinq (325) agents d'éducation de notre population qui ont répondu au questionnaire, les résultats s'échelonnent de 9 à 43 selon une courbe normale. Le groupe haut comprend cent soixante-trois (163) personnes ayant obtenu entre 26 et 43, et le groupe bas cent soixante-deux (162) personnes ayant eu entre 9 et 25.

Des soixante-quatre (64) questions initiales, quarante-deux (42) furent retenues à cause de leur niveau de signification de .01 (.001 pour trente-sept (37) d'entre elles). L'analyse des résultats se fera donc à partir de ce total.

3.7 Traitement des données

Les données ont été traitées au Service de l'informatique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. La tendance de chaque agent d'éducation à être traditionnel sur le plan de ses valeurs y a été analysée à l'aide d'un test non-paramétrique avec échantillon indépendant. Pour cela, le test statistique de Kruskal Wallis (152) analyse la variance des médianes ou des rangs médians avec l'aide du chi carré ($P \leq .01$).

Pour chacune des hypothèses particulières, l'analyse de variance des médianes fut employée. Ainsi, fut mesurée la tendance au traditionnalisme sur le plan des valeurs et, par déduction, l'orientation de l'idéologie éducative chez l'agent d'éducation selon son sexe, son âge, sa fonction et selon l'école d'où il provient.

CHAPITRE IV

Analyse des résultats

Avant d'amorcer l'analyse des résultats, il semble essentiel de rappeler brièvement le lien existant entre l'idéologie éducative et les résultats fournis par le questionnaire sur les valeurs (D.V.I.) employé au cours de cette recherche.

D'une part, l'idéologie éducative se fonde sur un système de valeurs auquel l'individu se réfère quand il pose différentes actions et comportements; lesquels peuvent être perçus comme traditionnels dans la mesure où ils visent la reproduction, ou émergents lorsqu'ils visent la création.

D'autre part, les résultats obtenus par le "Differential Values Inventory" permettent de faire ressortir la tendance de l'agent d'éducation à être traditionnel ou émergent sur le plan de ses valeurs.

Cependant, pour en venir à établir le lien avec les orientations du D.V.I., il a fallu que les six idéologies éducatives définies soient regroupées autour de deux principales tendances idéologiques s'inspirant de Touraine (153): soit la reproduction ou la création. De ce fait, au cours de l'analyse des résultats

un tel cadre dichotomique sera-t-il privilégié. A l'orientation des valeurs de l'agent d'éducation sera associée sa contrepartie sur le plan de son idéologie éducative.

4.1 Vérification de l'hypothèse générale (HO)

SUR LE PLAN DE LEURS VALEURS ET PAR CONSEQUENT DE L'ORIENTATION DE LEUR IDEOLOGIE EDUCATIVE, LES AGENTS D'EDUCATION TENDENT DAVANTAGE VERS L'EMERGENCE QUE VERS LE TRADITIONNALISME.

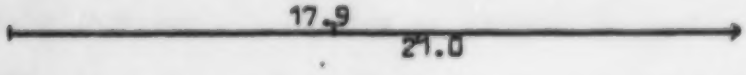
En comparant le résultat médian obtenu par les agents d'éducation composant notre population avec le résultat médian théorique de l'instrument, il se trouve effectivement une différence allant dans le sens de cette hypothèse (tableau 6).

Tableau 6

Comparaison de la médiane au D.V.I. des agents d'éducation et de la médiane théorique de l'instrument (N= 325)

Agents d'éducation	Instrument
17.9	21.0

Représenté sur un continuum, cela donne:



Emergence — Traditionnalisme

Ainsi, le résultat médian de ces agents d'éducation est de 17.9 comparativement à 21.0 pour l'instrument. De ce fait, les

agents d'éducation, pris dans leur ensemble, tendent davantage vers l'émergence que vers le traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs, mais cette différence n'est pas très forte.

Ces résultats vont d'ailleurs dans le même sens de ceux obtenus par Spindler (154) et par Laverdure-Dupont (155) quant à la tendance générale des agents d'éducation vers l'émergence.

Par conséquent, leur orientation en ce qui a trait à leur idéologie éducative devrait principalement tendre vers la création et privilégier l'une des trois idéologies éducatives s'y rapportant; qu'il s'agisse de l'idéologie éducative intéractionnelle, puérocentrique ou communautaire.

Aussi, en raison de cette orientation sur le plan valoriel et idéologique, l'ensemble des agents d'éducation ne semble pas moins réceptif à l'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire, ni susceptible d'y opposer des résistances. Il convient maintenant de pousser notre étude sur un plan plus particulier.

4.2 Vérification de la première hypothèse particulière (H1)

LES AGENTS D'EDUCATION DES ECOLES OU IL N'Y A PAS D'ACTIVITE ETUDIANTE INTEGREE A L'HORAIRE SE SITUENT DAVANTAGE DU COTE DU TRADITIONNALISME SUR LE PLAN DE LEURS VALEURS ET PAR CONSEQUENT DE L'ORIENTATION DE LEUR IDEOLOGIE EDUCATIVE COMPARATIVEMENT A CEUX DES ECOLES OU IL Y A DES ACTIVITES ETUDIANTES INTEGREES A L'HORAIRE; ET CE, DE FACON SIGNIFICATIVE.

A la lumière de l'analyse des médianes de ces deux groupes d'écoles, il se dégage que toutes deux tendent davantage vers l'émergence que vers le traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs. Le résultat médian des agents d'éducation des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire est de 16.7 et de 18.6 pour ceux des écoles où il y a de telles activités.

L'analyse de variance à l'aide du test de Kruskal Wallis, montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les médianes des agents d'éducation de ces deux groupes d'écoles (tableau 7); même si l'on constate une légère différence, allant dans le sens contraire de ce qui était soutenu à l'intérieur de cette hypothèse.

Tableau 7

Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon les deux types d'écoles (N= 325)

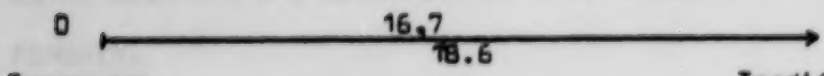
Ecoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire	Ecoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire
N= 87	N= 238
Md= 16.7	Md= 18.6

$X^2 = 4.132$

$X^2 > 6.64$ (Dl = 1)

$P < .01$

Représenté sur un continuum, cela donne:



Cette première hypothèse particulière ne semble pas vérifiée et n'est donc pas retenue. L'ensemble des agents d'éducation des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire n'est point davantage traditionnel que ceux de l'autre groupe. D'ailleurs, les agents d'éducation de ces deux groupes d'écoles se situent du côté de l'émergence sur le plan de leurs valeurs et, de ce fait, devraient surtout être porteurs d'une idéologie éducative tendant vers la création. Aussi, ils ne seraient pas moins réceptifs ou résistants à l'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire.

Toutefois, il demeure possible, que certains groupes d'agents d'éducation soient plus traditionnels sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative, et ainsi, plus résistants face à l'implantation d'une activité étudiante intégrée à l'horaire. Ou encore, certains groupes d'agents d'éducation peuvent se montrer différents en ce qui a trait à leurs valeurs et à leur idéologie éducative selon qu'ils fassent partie d'un groupe d'écoles ou de l'autre, ce qui est l'objet des hypothèses particulières suivantes.

4.3 Vérification de la seconde hypothèse particulière (H2)

IL N'Y A PAS DE DIFFERENCE SIGNIFICATIVE SUR LE PLAN DE LEURS VALEURS ET PAR CONSEQUENT DE L'ORIENTATION DE LEUR IDEOLOGIE EDUCATIVE ENTRE LES AGENTS D'EDUCATION DE SEXE MASCULIN ET CEUX DE SEXE FEMININ.

L'analyse des résultats des trois cent vingt-cinq (325) agents d'éducation selon leur sexe, montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les valeurs des agents d'éducation considérés selon leur sexe (tableau 8).

Tableau 8

Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur sexe (N= 324)

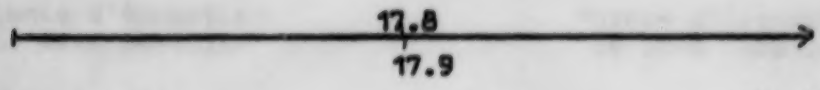
Agents d'éducation de sexe masculin	Agents d'éducation de sexe féminin
N= 187	N= 137
Md= 17.8	Md= 17.9

$x^2 = .120$

$x^2 > 6.64$ (Dl = 1)

$P < .01$

Représenté sur un continuum, cela donne:



Emergence — Traditionnalisme

Ainsi, il semble donc que le sexe de l'agent d'éducation n'influence pas l'orientation de ses valeurs. Ces résultats confirment ceux obtenus par Abbott (156) et Laverdure-Dupont (157)

Il en découle que l'orientation de l'idéologie éducative de l'agent d'éducation ne devrait pas être différente selon qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme. Ainsi, le fait qu'une école

renferme une plus grande proportion d'agents d'éducation d'un sexe ou de l'autre ne devrait pas être de nature à modifier les possibilités d'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire.

4.3.1 Vérification de la première sous-hypothèse (H2.1)

IL N'Y A PAS DE DIFFERENCE SIGNIFICATIVE SUR LE PLAN DE LEURS VALEURS ET PAR CONSEQUENT DE L'ORIENTATION DE LEUR IDEOLOGIE EDUCATIVE ENTRE LES AGENTS D'EDUCATION DE SEXE MASCULIN ET CEUX DE SEXE FEMININ, AU SEIN DES ECOLES OU IL Y A DES ACTIVITES ETUDIANTES INTEGREES A L'HORAIRE.

Les résultats vont dans le sens de la démonstration de cette sous-hypothèse (tableau 9).

Tableau 9

Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur sexe (écoles où il y a des activités étu. int. à l'horaire: N= 237)

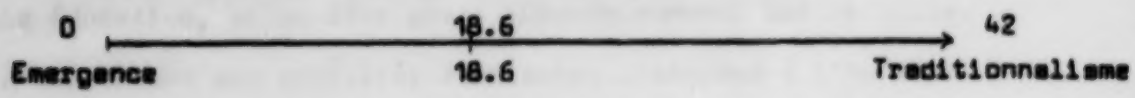
Agents d'éducation de sexe masculin	Agents d'éducation de sexe féminin
N= 131	N= 106
Md= 18.6	Md= 18.6

$X^2 = .107$

$X^2 \geq 6.64$ (Dl = 1)

$P \leq .01$

Représenté sur un continuum, cela donne:



4.3.2 Vérification de la seconde sous-hypothèse

IL N'Y A PAS DE DIFFERENCE SIGNIFICATIVE SUR LE PLAN DE LEURS VALEURS ET PAR CONSEQUENT DE L'ORIENTATION DE LEUR IDEOLOGIE EDUCATIVE ENTRE LES AGENTS D'EDUCATION DE SEXE MASCULIN ET CEUX DE SEXE FEMININ, AU SEIN DES ECOLES OU IL N'Y A PAS D'ACTIVITE ETUDIANTE INTEGREE A L'HORAIRE.

Tableau 10

Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur sexe (écoles où il n'y a pas d'activités étu. int. à l'horaire: N= 87)

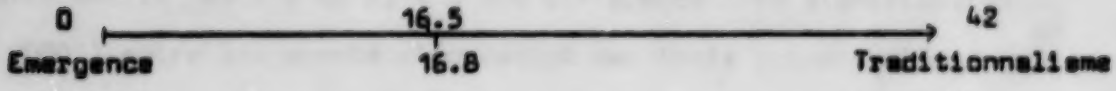
Agents d'éducation de sexe masculin	Agents d'éducation de sexe féminin
N= 56	N= 31
Md= 16.5	Md= 16.8

$x^2 = .026$

$x^2 \geq 6.64$ (Dl = 1)

$P \leq .01$

Représenté sur un continuum, cela donne:



Aussi, les agents d'éducation de ces deux groupes d'écoles et de l'ensemble ne montrent pas de différence significative sur le plan valoriel, et par conséquent du point de vue de leur idéologie éducative, selon leur sexe. Conséquemment, que le milieu où s'implantent des activités étudiantes intégrées à l'horaire soit davantage constitué d'hommes ou de femmes ne devrait pas

être un élément influençant leurs chances de réussite.

4.4 Vérification de la troisième hypothèse particulière (H3)

LES AGENTS D'EDUCATION PLUS AGES SE SITUENT DAVANTAGE DU COTE DU TRADITIONNALISME SUR LE PLAN DE LEURS VALEURS ET PAR CONSEQUENT DE L'ORIENTATION DE LEUR IDEOLOGIE EDUCATIVE COMPARATIVEMENT AUX PLUS JEUNES; ET CE, DE FACON SIGNIFICATIVE.

De l'analyse des médianes des agents d'éducation selon leur catégorie d'âge, il ressort qu'ils se situent tous du côté de l'émergence sur le plan de leurs valeurs. Ainsi, les agents d'éducation âgés de moins de 35 ans, de 35 à 44 ans et de 45 ans et plus, ont des médianes respectives de 16.6, 18.0 et 20.9. Toutefois, les agents d'éducation âgés de 45 ans et plus se trouvent tout près de la frontière de l'émergence et du traditionnalisme, soit au point 21.

D'autre part, l'analyse de variance à l'aide du test de Kruskal Wallis, montre qu'il y a une différence très significative ($S < .0001$) entre les agents d'éducation des trois groupes d'âges (tableau 11).

Ces résultats confirment ceux obtenus par Spindler (158) et Prince (159). Bien que les agents d'éducation âgés de 45 ans et plus ne puissent être considérés comme traditionnels sur le plan de leurs valeurs, ils demeurent moins émergents que leurs confrères et consoeurs plus jeunes. Ceci peut se comprendre mieux lorsqu'on

considère que les agents d'éducation plus âgés ont vécu une période de formation se situant avant la réforme scolaire issue du Rapport Parent, où les objectifs et moyens de formation, et les vues quant au développement de l'élève étaient surtout empreints d'une idéologie éducative et de valeurs traditionnelles. Egalement, ayant acquis plus d'expérience que l'agent d'éducation plus jeune, l'agent d'éducation plus âgé peut se montrer moins idéaliste ou plus hésitant face au changement et aux risques que son expérience lui permet d'appréhender.

Tableau 11

Résultats du D.V.I. des agents d'éducation selon leur âge (N= 325)

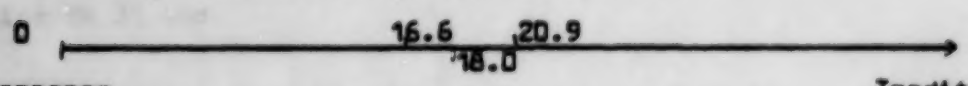
Moins de 35 ans	35 ans à 44 ans	45 ans et plus
N= 107	N= 144	N= 74
Md= 16.6	Md= 18.0	Md= 20.9

$X^2 = 19.174$

$X^2 \geq 9.21$ (Dl = 2)

$P \leq .01$

Représenté sur un continuum, cela donne:



Aussi, étant donné que les agents d'éducation âgés de 45 ans et plus se situent presqu'autant du côté du traditionnalisme que de l'émergence sur le plan valoriel, il est à croire qu'ils s'identifieront presqu'autant à une idéologie éducative tournée

vers la reproduction que vers la création. Toutefois, relativement aux autres groupes d'âges, ils sont moins émergents. Il en découle que certains agents d'éducation plus âgés pourront être moins réceptifs à l'implantation d'une activité étudiante intégrée à l'horaire en raison de l'innovation que cela implique, et aussi parce que la nature même de l'activité étudiante intégrée à l'horaire cadre surtout avec une idéologie éducative tournée vers la création.

4.4.1 Vérification de première sous-hypothèse (H3.1)

DANS LES ECOLES OU IL Y A DES ACTIVITES ETUDIANTES INTEGREES A L'HORAIRE, LES AGENTS D'EDUCATION PLUS AGES SE SITUENT DAVANTAGE DU COTE DU TRADITIONNALISME SUR LE PLAN DE LEURS VALEURS ET PAR CONSEQUENT DE L'ORIENTATION DE LEUR IDEOLOGIE EDUCATIVE COMPARATIVEMENT AUX PLUS JEUNES; ET CE, DE FACON SIGNIFICATIVE.

En analysant les médianes, il apparaît effectivement que ceux de 45 ans et plus se situent davantage du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs que les plus jeunes. Ils obtiennent 21.4 comparativement à 18.9 pour les 35 à 44 ans, et 16.9 pour les moins de 35 ans.

D'autre part, l'analyse de variance à l'aide du test de Kruskal Wallis, montre qu'il y a une différence très significative ($S \leq .001$) entre les agents d'éducation des trois groupes d'âge (tableau 12).

Tableau 12

Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur âge
(écoles où il y a des activités étu. int. à l'horaire: N= 238)

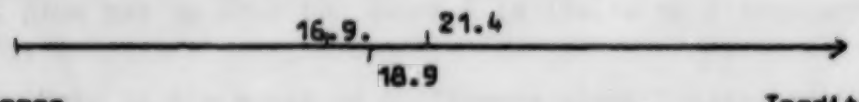
Moins de 35 ans	35 ans à 44 ans	45 ans et plus
N= 75	N= 106	N= 57
Md= 16.9	Md= 18.9	Md= 21.4

$X^2 = 14.238$

$X^2 \geqslant 9.21$ (Dl = 2)

$P \leqslant .01$

Représenté sur un continuum, cela donne:



Ainsi, au sein des écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire, les agents d'éducation âgés de 45 ans et plus seraient, en raison de leurs valeurs plus traditionnelles, davantage tournés vers une idéologie éducative de reproduction. Malgré un environnement émergent et créateur, là où se retrouvent des activités étudiantes intégrées à l'horaire, ces agents d'éducation plus âgés demeurent persistents quant à l'orientation de leurs valeurs et de leurs idéologies éducatives. Aussi, ces individus pourraient-ils se montrer moins favorables à l'implantation de telles activités et en ralentir la généralisation ou l'acceptation dans leur milieu.

4.4.2 Vérification de la seconde sous-hypothèse (H3.2)

DANS LES ECOLES OU IL N'Y A PAS D'ACTIVITE ETUDIANTE INTEGREE A L'HORAIRE, LES AGENTS D'EDUCATION PLUS AGES SE SITUENT DAVANTAGE DU COTE DU TRADITIONNALISME SUR LE PLAN DE LEURS VALEURS ET PAR CONSEQUENT DE L'ORIENTATION DE LEUR IDEOLOGIE EDUCATIVE COMPARATIVEMENT AUX PLUS JEUNES; ET CE, DE FACON SIGNIFICATIVE.

Du côté des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire, cette sous-hypothèse n'est pas vérifiée. Les trois groupes d'agents d'éducation se situent du côté de l'émergence sur le plan de leurs valeurs. Le résultat médian des moins de 35 ans est de 16.0, celui des 35 à 44 ans est de 16.5, et celui des 45 ans et plus est de 20.0 (20 étant à la limite de l'émergence).

Pourtant, il n'y a pas de différence significative entre les valeurs des agents d'éducation selon leur âge (tableau 13).

Au sein des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire, les agents d'éducation devraient être plus homogènes sur le plan de l'orientation de leur idéologie éducative et privilégier davantage une idéologie éducative tournée vers la création et, cela indépendamment de la catégorie d'âge à laquelle ils appartiennent.

Tableau 13

Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur âge (écoles où il n'y a pas d'activité étu. int. à l'horaire: N= 87)

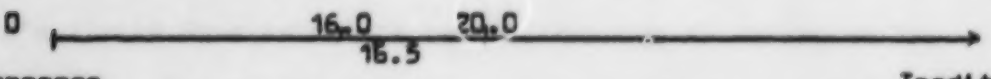
Moins de 35 ans	35 ans à 44 ans	45 ans et plus
N= 32	N= 38	N= 87
Md= 16.0	Md= 16.5	Md= 20.0

$x^2 = 4.887$

$x^2 \geq 9.21 (DI = 2)$

$P \leq .01$

Représenté sur un continuum, cela donne:



Cependant, la dimension moyenne du groupe d'écoles où il y a des activités étudiantes intégrées est de 1476 élèves par école. Pour le groupe d'écoles où il n'y en a pas, le nombre moyen d'élèves par école n'est que de 595. Il est possible que les écoles de faible dimension représentent un milieu plus homogène et plus stable, où les agents d'éducation seraient moins craintifs face à la venue d'un changement. Et ce, en opposition avec les agents d'éducation des écoles de plus grande dimension. Davantage impersonnelles et hétérogènes sur le plan des valeurs, les membres se sentiraient vite insécurisés par une orientation idéologique qui ne serait pas issue de leur groupe spécifique. D'où la tendance à la résistance et le besoin de réaliser un consensus avant d'agir.

Ou bien encore, que certains agents d'éducation choisissent d'oeuvrer au sein d'écoles de faible dimension en raison de leurs affinités pour un milieu homogène et plus personnalisé; cela contribuant à y regrouper des agents d'éducation partageant des valeurs et des idéologies éducatives qui s'apparentent, et à refléter un certain consensus qu'il n'est plus nécessaire de réaliser avant d'agir.

De plus, il se peut que l'implantation d'un changement se réalise plus difficilement à l'intérieur des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire en raison de leur homogénéité. Cependant, l'étude montre que les agents d'éducation de ces écoles sont généralement plus émergents sur le plan de leurs valeurs qu'au sein du groupe d'écoles où il y a des activités étudiantes intégrées.

L'absence de ces activités ne serait donc pas due à la contradiction entre les valeurs privilégiées par ces agents et les valeurs qui supportent ces activités.

D'autre part, l'hétérogénéité des valeurs des agents d'éducation ne justifie pas nécessairement la présence de ces activités. D'autant plus que dans un milieu hétérogène les initiatives personnelles ou de groupes spécifiques sont légitimées.

L'implantation des activités étudiantes intégrées à l'horaire,

peut paraître moins nécessaire au sein d'un milieu de plus faible dimension et plus homogène dans la mesure où l'encadrement de l'élève y est plus facilement assuré.

Finalement, il ressort de la vérification de la troisième hypothèse et de ses deux sous-hypothèses que les agents d'éducation âgés de 45 ans et plus semblent les moins émergents et dans certains cas sont du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs. Par conséquent, c'est au sein de cette catégorie d'âge qu'on devrait retrouver le plus d'agents d'éducation se référant à une idéologie éducative de reproduction. Aussi, il se pourrait que certains d'entre eux se montrent moins réceptifs et manifestent quelques résistances face à l'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire de l'élève. Seulement, s'ils semblent moins émergents, ils ne sont par ailleurs pas, traditionnels. L'absence d'activité intégrée à l'horaire trouve difficilement sa justification dans les résistances dues à une orientation vers la reproduction.

4.5 Vérification de la quatrième hypothèse particulière (H4)

LES CADRES D'ECOLES SE SITUENT DAVANTAGE DU COTE DU TRADITIONNALISME SUR LE PLAN DE LEURS VALEURS ET PAR CONSEQUENT DE L'ORIENTATION DE LEUR IDEOLOGIE EDUCATIVE COMPARATIVEMENT AUX ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES, ET AUX PROFESSIONNELS (LES) NON-ENSEIGNANTS; ET CE, DE FACON SIGNIFICATIVE.

L'analyse des médianes montre que les cadres d'écoles se situent davantage du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs que les enseignants et les professionnels non-enseignants. Ils obtiennent 22.3 comparativement à 17.9 pour les enseignants, et 13.7 pour les professionnels non-enseignants.

D'autre part, l'analyse de la variance à l'aide du test de Kruskal Wallis, montre qu'il y a une différence très significative ($S \leq .0001$) entre ces trois groupes d'agents d'éducation (tableau 14).

Ainsi, il semble donc que le poste occupé par l'agent d'éducation conditionnerait une certaine tendance sur le plan de ses valeurs; confirmant ainsi Spindler (160) à savoir, que l'administrateur scolaire serait plus traditionnel que l'enseignant.

Tableau 14

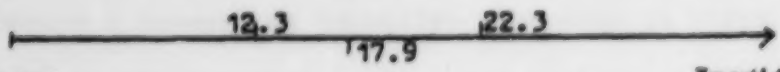
Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur fonction (N= 325)

Cadres d'écoles	Enseignants	Professionnels non-enseignants
N= 21	N= 285	N= 19
Md= 22.3	Md= 17.9	Md= 12.3

$$X^2 = 18.972$$

$X^2 \geq 9.21$ (Dl = 2)
$P \leq .01$

Représenté sur un continuum, cela donne:



De l'analyse du tableau, il se dégage que les cadres d'écoles sont plus traditionnels peu importe leur âge. Peu de différence existe entre les valeurs des cadres de moins de 35 ans, de ceux de 35 à 44 ans et de ceux de 45 ans et plus.

Ainsi, il est possible de penser que les cadres d'écoles, dont l'idéologie éducative devrait être principalement tournée vers la reproduction, pourraient être moins réceptifs à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire et même y opposer certaines résistances à leur implantation.

Cet état de fait peut possiblement s'expliquer soit parce que les directions d'écoles choisissent comme directeurs(trices), des personnes plus traditionnelles sur le plan de leurs valeurs et tournées vers la reproduction en ce qui a trait à leur idéologie éducative afin qu'ils ne remettent pas trop en question le système existant; soit qu'en raison de la nature même de la fonction de directeur(trice), ceux-ci sont tenus d'adhérer à des valeurs et donc à une idéologie éducative qui assurent la stabilité. Ils doivent incarner un modèle de stabilité dans un univers changeant.

Compte-tenu du rôle et du pouvoir dont il dispose, l'influence du cadre d'école pourrait être déterminante lors de l'implantation d'une innovation pédagogique; car, c'est lui "qui peut faire en sorte que le système se mette en cause, qui peut amener les professeurs à essayer de nouvelles approches et l'école à se donner une nouvelle philosophie" (161). Les professionnels non-enseignants

Tableau 15

Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur fonction (écoles où il y a des activités étu. int. à l'horaire: N=238)

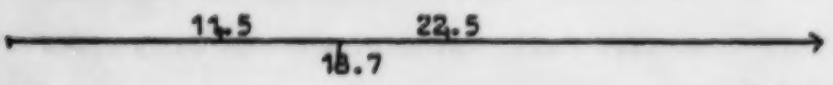
Cadres d'écoles	Enseignants	Professionnels non-enseignants
N= 14	N= 212	N= 12
Md= 22.5	Md= 18.7	Md= 11.5

$x^2 = 13.279$

$x^2 \geqslant 9.21$ (Dl = 2)

$P \leqslant .01$

Représenté sur un continuum, cela donne:



Emergence — Traditionnalisme

L'analyse de variance à l'aide du test de Kruskal Wallis, montre qu'il y a une différence très significative ($S \leqslant .001$) entre ces trois groupes d'agents d'éducation.

Ainsi, au sein des écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire, les cadres seraient, en raison de leurs valeurs plus traditionnelles, davantage tournés vers une idéologie éducative de reproduction. Malgré un environnement suffisamment émergent et créateur pour qu'il y ait des activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève, les cadres demeurent persistants dans l'orientation de leurs valeurs et de leur idéologie éducative. Aussi, pourraient-ils se montrer moins favorables à l'implantation de telles activités et en ralentir la généralisation ou l'acceptation dans leur milieu.

4.5.2 Vérification de la seconde sous-hypothèse (H4.2)

DANS LES ECOLES OU IL N'Y A PAS D'ACTIVITE ETUDIANTE INTEGREE A L'HORAIRE, LES CADRES SE SITUENT DAVANTAGE DU COTE DU TRADITIONNALISME SUR LE PLAN DE LEURS VALEURS ET PAR CONSEQUENT DE L'ORIENTATION DE LEUR IDEOLOGIE EDUCATIVE COMPARATIVEMENT AUX ENSEIGNANTS(ES) ET AUX PROFESSIONNELS(LES) NON-ENSEIGNANTS; ET CE, DE FACON SIGNIFICATIVE.

Du côté des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire, les cadres se situent davantage du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs que les enseignants et les professionnels non-enseignants. Ils obtiennent 21.0 comparativement à 16.6 pour les enseignants et 13.0 pour les professionnels non-enseignants.

Toutefois, il n'apparaît pas de différence significative entre les valeurs des agents d'éducation selon leur fonction (tableau 16).

Au sein des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire, les agents d'éducation, indépendamment de leur fonction occupée, devraient être plus homogènes sur le plan de l'orientation de leurs valeurs et de leur idéologie éducative.

Tableau 16

Résultats au D.V.I. des agents d'éducation selon leur fonction

(écoles où il n'y a pas d'activités étu. int. à l'horaire: N= 87)

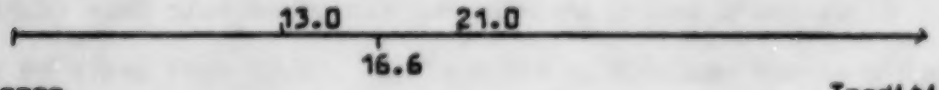
Cadres d'écoles	Enseignants	Professionnels non-enseignants
N= 7	N= 73	N= 7
Md= 21.0	Md= 16.6	Md= 13.0

$$x^2 = 7.178$$

$x^2 > 9.21$ (Dl = 2)

$P < .01$

Représenté sur un continuum, cela donne:



Emergence — Traditionnalisme

Cette tendance vers une certaine homogénéité vient ajouter plus de poids à ce qui a été énoncé précédemment concernant l'homogénéité des petits milieux éducatifs; comme c'est le cas pour la majorité des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire de l'élève.

Ainsi, bien que les agents d'éducation de ce groupe d'écoles soient légèrement plus émergents que ceux où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire, cette plus grande homogénéité entraîne plus facilement au consensus sur le plan des valeurs et de l'idéologie éducative. La nature de ce consensus peut rendre l'implantation d'un changement plus difficile mais durable

à l'intérieur des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire comparativement aux écoles caractérisées par une hétérogénéité des valeurs et des idéologies éducatives au sein des différents agents d'éducation, qui favoriserait davantage la venue de changements, sans doute, suscités par une minorité d'agents d'éducation plus extrémistes, mais en même temps moins stables. Dans un univers hétérogène, tout consensus est légitimement exposé à une remise en question par tout sous-groupe.

Il est à noter que les professionnels non-enseignants des écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire (Md= 11.5) sont plus émergents que ceux du groupe d'écoles où il n'y en a pas (Md= 13.0). En tant que principaux agents d'éducation qui encadrent l'organisation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire, il se peut que les professionnels non-enseignants des écoles où il y a de telles activités en aient favorisé davantage l'implantation.

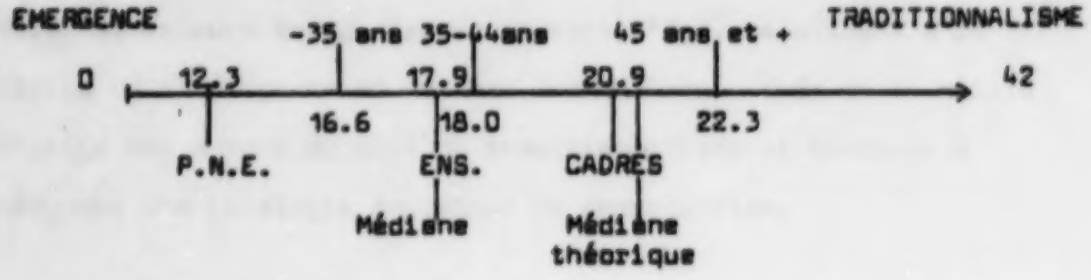
Toutefois, il se peut également que les écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire, majoritairement des petites écoles, véhiculent des valeurs et une idéologie éducative pouvant être favorables à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire, mais qu'en raison de leur faible dimension elles n'y voient pas là un moyen utile pour assurer un meilleur encadrement et développement de l'élève; ou encore, qu'un manque de ressources financières et matérielles leur en empêche la concrétisation.

Finalement, le tableau synthèse suivant permet de visualiser les résultats au "Differential Values Inventory" des différents agents d'éducation des écoles des commissions scolaires régionales de la région 04, sous la forme d'un continuum (figure 1).

Il s'en dégage que les professionnels non-enseignants sont les agents d'éducation les plus émergents parmi les membres des écoles des commissions scolaires régionales de la région 04.
Il est permis de croire qu'ils privilégieraient principalement une idéologie éducative orientée vers la création et le mouvement; qu'il s'agisse de l'idéologie éducative intéractionnelle, puérocentrique ou communautaire, et qu'ils favoriseront probablement l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève.

Figure 1

Comparaison des résultats au D.V.I.
des agents d'éducation
selon leur âge et leur fonction



P.N.E.: Professionnels non-enseignants

ENS.: Enseignants

CADRES: Cadres d'écoles

Pour leur part, les agents d'éducation âgés de moins de 35 ans (Md= 16.6), exception faite des cadres qui tendent vers des valeurs traditionnelles à tout âge, devraient faire surtout référence aux idéologies éducatives visant la création et seraient favorables à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire.

A l'opposé, les cadres d'écoles sont les agents d'éducation les plus traditionnels parmi ceux considérés par cette recherche. Aussi, il semble qu'il partageront surtout une idéologie éducative tournée vers la reproduction et le maintien du statu quo; qu'il soit question de l'idéologie éducative traditionnelle, technocentrique ou de conscientisation, et de ce fait, ils seraient moins en faveur de la tenue d'activités étudiantes intégrées à l'horaire.

Les agents d'éducation âgés de 45 ans et plus (Md= 20.9), exception faite des professionnels non-enseignants qui se tournent vers des valeurs émergentes nonobstant l'âge, se situent à la limite de l'émergence et du traditionnalisme. Près de la moitié d'entre eux seront du côté du traditionnalisme et tendront à défendre une idéologie éducative de reproduction.

Conséquemment, ce serait principalement de ces deux groupes d'agents d'éducation que pourraient provenir certaines résistances face à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire.

Ainsi, une certaine crainte de l'innovation et une opposition au concept de l'activité étudiante intégrée à l'horaire pourraient se traduire par le fait que certains se montrent peu ou pas intéressés à s'en occuper, craignant que l'activité étudiante intégrée à l'horaire pertube la "bonne marche" de l'école ou invoquent comme raison que les programmes approuvés par le Ministère de l'éducation ne le permettent pas.

Toutefois, étant donné que la majorité des agents d'éducation se retrouvent du côté de l'émergence sur le plan de leurs valeurs, et par conséquent promouvoieraient des idées éducatives de création, il faut envisager d'autres explications concernant la situation où peu d'activités étudiantes sont intégrées à l'horaire de l'élève au niveau secondaire.

Une vérification auprès de responsables de Services aux étudiants, montre que certaines écoles qui font partie du groupe d'écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire en avaient déjà eues dans le passé, et que pour de multiples raisons, autres que des résistances mues par une idéologie éducative peuvent expliquer leur cessation; telles un manque de ressources financières, un besoin moins grand pour de telles activités... Il serait d'ailleurs intéressant de vérifier si l'orientation valorielle et idéologique des élèves ne constitueraient pas ce frein, par refus de choisir ces activités, à l'implantation des activités étudiantes intégrées à leur horaire.

CHAPITRE V

Résumé et conclusion

5.1 Résumé

Le but de cette recherche était de vérifier si la nature de l'idéologie éducative et des valeurs qui l'alimentent expliquerait le fait que certains milieux éducatifs et agents d'éducation, membres d'écoles secondaires de la région 04, puissent être opposés à l'idée d'implanter une activité étudiante intégrée à l'horaire de l'élève.

Il existe une pluralité d'idéologies éducatives au sein d'une société, des organisations scolaires et des individus qui les composent. Ces idéologies s'alimentent d'une pluralité de valeurs. En s'inspirant de plusieurs auteurs, il a été possible de faire une synthèse de ces modèles selon leurs affinités en les regroupant autour de six principales idéologies éducatives: l'idéologie éducative traditionnelle, technocentrique, de conscientisation, intéractionnelle, puérocentrique et communautaire.

En s'inspirant de la pensée de Touraine (162), il fut effectué un regroupement des idéologies éducatives selon que l'idéologie tende vers la reproduction et l'adaptation de la société, et par le fait même, au maintien et à la transmission des

orientations, des normes et du pouvoir; ou, à l'opposé, que l'idéologie tende vers la création, le mouvement et la transformation de la société.

Parmi les idéologies éducatives qui tendent vers la reproduction, se trouvent les idéologies éducatives traditionnelle, technocentrique et de conscientisation.

Du côté des idéologies éducatives qui tendent vers la création, se retrouvent les idéologies éducatives intéractionnelle, puérocentrique et communautaire.

Ainsi, l'agent d'éducation qui est orienté vers des valeurs émergentes s'identifierait surtout à une idéologie éducative qui vise la création. L'agent d'éducation qui est orienté vers des valeurs traditionnelles partagerait surtout une idéologie éducative qui vise la reproduction.

Dans le cas de l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève, il est à prévoir une certaine résistance de la part des agents d'éducation dont l'idéologie éducative et les valeurs tendent vers la reproduction et le traditionnalisme; car ces agents d'éducation sont généralement moins réceptifs à l'innovation.

Dans le cas de l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève, il est à prévoir une certaine résistance de la part des agents d'éducation dont l'idéologie éducative

et les valeurs tendent vers la reproduction et le traditionnalisme; car ces agents d'éducation sont généralement moins réceptifs à l'innovation.

Comme le concept d'activité étudiante intégrée à l'horaire fait référence à une conception assez récente et progressiste de la pédagogie, il est à penser qu'il serait moins bien accepté par ces mêmes agents d'éducation visant le maintien du statu quo et d'un ordre établi.

Compte-tenu du cadre théorique sur le sujet et des objectifs de cette recherche, une hypothèse générale fut retenue; voulant que les agents d'éducation tendent davantage vers l'émergence que vers le traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative.

De façon particulière, sachant qu'il y a des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire et d'autres où il y en a, les hypothèses voulaient vérifier si les agents d'éducation des écoles où il n'y en a pas sont plus traditionnels sur le plan de leurs valeurs et par conséquent de l'orientation de leur idéologie éducative que les agents d'éducation des écoles où il y en a.

Elles voulaient aussi vérifier tant du point de vue global que pour chacun de ces deux groupes d'écoles s'il n'y avait pas de différence significative sur le plan de leurs valeurs et de l'orientation de leur idéologie éducative entre les agents

d'éducation suivant leur sexe, leur âge et leur fonction respective.

Afin de vérifier ces hypothèses, un questionnaire sur les valeurs, le "Differential Values Inventory" fut utilisé. Il permet de situer l'individu selon la tendance de ses valeurs; c'est-à-dire selon qu'il tende vers les valeurs traditionnelles ou vers les valeurs émergentes.

Il fut administré à trois cent vingt-cinq (325) des huit cent quatre-vingt-six (886) cadres, enseignants et professionnels non-enseignants de dix écoles, deux pour chaque commission scolaire régionale, représentatives des quarante-six (46) écoles des cinq commissions scolaires régionales de la région 04, quant à la dimension, au cycle et à la localisation géographique, à la fin du mois de mars 1980.

Les hypothèses particulières de la recherche ont été vérifiées au moyen du test de Kruskal Wallis, qui permet de comparer la médiane des résultats obtenus par les agents d'éducation de différents groupes.

5.2 Résultats

L'hypothèse générale de la recherche fut vérifiée en comparant le résultat médian obtenu par les agents d'éducation composant notre population avec le résultat médian théorique de l'instrument. Il s'avère effectivement que les agents d'éducation, indépendamment, de leur sexe, âge, fonction occupée, tendent davantage vers l'émergence que vers le traditionnalisme sur le plan de

leurs valeurs et par conséquent leur tendance en ce qui a trait à leur idéologie éducative devrait être principalement tournée vers la création.

De façon particulière, l'ensemble des agents d'éducation des écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire n'est pas davantage situé du côté du traditionnalisme sur le plan de leurs valeurs que ceux des écoles où il y en a. Les agents d'éducation de ces deux groupes d'écoles se situent davantage du côté de l'émergence et devraient surtout privilégier des idéologies éducatives tournées vers la création.

Après avoir analysé les résultats des trois cent vingt-cinq (325) agents d'éducation selon leur sexe, il n'apparaît pas de différence significative entre les valeurs des agents d'éducation des deux sexes. Cette absence de différence se maintient lorsqu'on pousse l'analyse à l'intérieur de chacun des deux groupes d'écoles; soit, celles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire et celles où il n'y en a pas.

Il semble donc que le sexe de l'agent d'éducation n'influencera pas l'orientation de ses valeurs et par conséquent de son idéologie éducative.

En ce qui regarde le facteur âge, il apparaît que les agents d'éducation des trois catégories d'âge se situent majoritairement du côté de l'émergence sur le plan de leurs valeurs.

Toutefois, une différence très significative existe entre les agents d'éducation âgés de 45 ans et plus, ceux âgés entre 35 et 44 ans, et ceux de moins de 35 ans. Les agents d'éducation de 45 ans et plus sont les moins émergents et se situent presque à la limite de l'émergence et du traditionnalisme. Aussi, ces derniers pourront-il s'inscrire tout autant à une idéologie éducative tournée vers la reproduction ou à une idéologie éducative tournée vers la création.

Pour les écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire, les agents d'éducation âgés de 45 ans et plus sont plus traditionnels, et ce, de façon très significative, que dans le groupe d'âge 35-44 ans et les moins de 35 ans.

Par contre, pour les écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire, les trois catégories d'âge se situent du côté de l'émergence et ne peuvent être différenciées significativement.

En ce qui concerne la fonction occupée par l'agent d'éducation, l'analyse des résultats obtenus par les trois différents groupes d'agents d'éducation révèle qu'ils diffèrent de façon très significative (référence au tableau 14) sur le plan de leurs valeurs. Les cadres d'école sont plus traditionnels que les enseignants, ceux-ci le sont davantage que les professionnels non-enseignants.

Considérant l'âge, les cadres d'écoles sont plus traditionnels. Conséquemment, leur idéologie éducative devrait être surtout tournée vers la reproduction. Les professionnels non-enseignants sont plus émergents à toute catégorie d'âge. De ce fait, ils devraient faire référence à une idéologie éducative qui favorise la création. Quant aux enseignants, les moins de 35 ans sont plus émergents que les 35-44 ans, les 35-44 ans plus émergents que les 45 ans et plus.

Considérant les écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire, les cadres d'écoles demeurent significativement plus traditionnels sur le plan de leurs valeurs que les enseignants, et les enseignants davantage que les professionnels non-enseignants.

Par contre, dans les écoles où il n'y a pas de telles activités, bien que les cadres d'écoles soient plus traditionnels que les enseignants et les professionnels non-enseignants, les orientations valorielles de ces trois groupes d'agents d'éducation ne diffèrent pas de façon significative.

A la lumière des résultats énoncés, il apparaît que les cadre d'écoles (peu importe leur âge) et les enseignants âgés de 45 ans et plus partageraient davantage une idéologie éducative axée vers la reproduction; qu'il s'agisse de l'idéologie éducative traditionnelle, technocentrique ou de conscientisation, et pourraient être de ceux qui manifesteraient le plus de crainte et de

résistance face à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire comparativement aux autres groupes d'agents d'éducation.

Les résultats montrent que la grande majorité des agents d'éducation se trouvent du côté de l'émergence sur le plan valoriel et par conséquent qu'ils feraient surtout référence à des idéologies éducatives de création. Ils ne résisteraient donc pas à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève. Ce n'est donc pas leur idéologie qui justifie l'absence de ces activités.

D'autres facteurs doivent être pris en considération afin d'expliquer la faible présence d'activités étudiantes intégrées à l'horaire. Ainsi, il est apparu que les écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire sont très souvent de faible dimension comparativement à celles où il y en a. Il en découle que la structure de ces écoles peut différer des autres et nous apporter quelques éléments d'éclaircissement intéressants. Considérons le rôle de l'activité étudiante intégrée à l'horaire face à l'encadrement de l'élève. Alors qu'elle peut être jugée essentielle pour aider l'élève à s'adapter, et à personnaliser une école de grande dimension, elle peut perdre de son importance lorsqu'il s'agit d'une petite école, car l'encadrement de l'élève et la personnalisation de l'école s'y opèrent plus aisement ou encore, peuvent faire appel à d'autres moyens tout aussi

valables.

Les écoles de petites dimensions sont celles dans lesquelles il y a absence d'activité étudiante intégrée à l'horaire. Or, ces milieux semblent également plus homogènes. On pourrait donc supposer que l'homogénéité sur le plan des valeurs et de l'idéologie éducative rend plus facile le consensus. Cela ayant pour conséquence de rendre le processus d'implantation d'une innovation plus long, bien que plus durable.

Finalement, il convient d'ajouter qu'au sein des petites écoles, d'autres facteurs plus concrets pourraient justifier l'absence de l'activité étudiante intégrée à l'horaire, tel un manque de ressources financières ou matérielles.

5.3 Implications

A la suite des faits observés tout au long de cette recherche, certaines implications se dégagent tant sur un plan théorique, sur un plan pratique, que sur un plan de la recherche.

5.3.1 Implications théoriques

Cette recherche voulait tenter d'expliquer par l'intermédiaire d'une analyse de l'orientation des valeurs et par conséquent de l'idéologie éducative qu'elles impliquent, les résistances des agents d'éducation face à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève. Les résultats obtenus à la suite des données recueillies

auprès d'agents d'éducation de la région 04 permettent peu de supporter la thèse selon laquelle l'orientation valorielle, et par conséquent l'idéologie éducative qu'elle sous-tendrait, est un frein à l'implantation d'activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève.

Les cadres d'écoles et seuls les enseignants âgés de 45 ans et plus sont considérés dans cette recherche comme les agents d'éducation les plus traditionnels. De ce fait, ils devraient privilégier une idéologie éducative visant la reproduction; qui est considérée peu favorable à la venue de l'activité étudiante intégrée à l'horaire. Or, on les retrouve aussi bien au sein des écoles où il y a des activités étudiantes intégrées à l'horaire que du côté de celles où il n'y en a pas. Leur influence ne semblerait donc pas déterminante à l'implantation ou non des activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève.

Nous avons mentionné que les écoles où il n'y a pas d'activité étudiante intégrée à l'horaire sont généralement de plus faible dimension et qu'une plus grande homogénéité quant à l'orientation des valeurs et de l'idéologie éducative des agents d'éducation y oeuvrant pourrait être vécue. Il est de ce fait possible de supposer que les cadres d'écoles, plus traditionnels quant à leurs valeurs et faisant davantage référence à des idéologies éducatives visant la

reproduction, y représentent une influence déterminante face à l'atteinte du consensus et au choix des pratiques éducatives privilégiées au sein de leur école. D'où le refus d'y intégrer des activités étudiantes à l'horaire de l'élève.

Egalement, les objectifs véhiculés par l'implantation de l'activité étudiante intégrée à l'horaire étant méconnus d'un grand nombre d'agents d'éducation, il se peut que la situation se retrouve aussi du côté des élèves. Leur perception de l'activité étudiante intégrée pourrait être faussée ou encore, elle pourrait ne pas sembler correspondre à leur idéologie éducative. Et de ce fait, le besoin qu'on leur en offre pourrait demeurer discret.

5.3.2 Implications pratiques

Le "Differential Values Inventory" comporte certaines limites s'il est utilisé avec un groupe homogène de répondants. En effet, lorsque les répondants partagent, dans l'ensemble, les mêmes caractéristiques socio-professionnelles (ils sont éducateurs), il serait prévisible que leur départage à partir de certaines variables soit peu évident. Lorsqu'on est agent d'éducation, chacun(e) reste socialisé, tout au long de sa formation, aux mêmes valeurs fondamentales qui caractérisent la fonction socialement définie, qui les rend relativement homogènes sur leurs orientations.

Dans une certaine mesure, la nature de la fonction détermine la vision de l'éducation et des pratiques qui en découlent.

En ce qui a trait aux résultats des répondants au questionnaire, ils permettent de faire le lien avec la tendance de l'agent d'éducation à s'identifier à une idéologie éducative visant principalement soit la création ou soit la reproduction, et de fournir des données qui permettent de prévoir quels sont les groupes d'agents d'éducation capables d'adopter des attitudes et des comportements favorables ou défavorables face à l'implantation d'une activité étudiante intégrée à l'horaire de l'élève ou de tout autre innovation. Ainsi, pour les écoles membres des commissions scolaires régionales de la région 04, certains agents d'éducation tels, les cadres d'écoles et les enseignants âgés de 45 ans et plus pourraient être moins réceptifs à de telles innovations.

Sachant qu'une résistance à l'implantation des activités étudiantes intégrées à l'horaire peut provenir d'un type d'informations diffusées et d'une méconnaissance des objectifs qu'elles véhiculent, une stratégie particulière pourrait être mise de l'avant afin de préparer les agents d'éducation, les cadres d'écoles et les enseignants âgés de 45 ans et plus surtout, à l'acceptation de cette innovation. Aussi, les professionnels non-enseignants étant les plus émergents sur le plan valoriel et s'appuyant, par

conséquent, sur une idéologie éducative visant la création qui soutient la venue des activités étudiantes intégrées à l'horaire, l'organisation de l'école ou de la commission scolaire, pourrait les mettre à profit en tant qu'agents de changement qui auraient pour mission de faciliter l'implantation des activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève. Cependant, nous avons vu que l'orientation valorielle ne suffit pas à garantir l'implantation effective de ces activités.

De plus, il faudrait peut-être prendre en considération que certaines petites écoles puissent avoir moins d'intérêt à implanter des activités étudiantes intégrées à l'horaire en raison de leur cadre qui favorise la personnalisation des rapports, que des écoles de grande dimension où leur structuration est rendue nécessaire.

5.3.3 Implications pour la recherche

Il est à souhaiter que les résultats de cette recherche puissent pousser d'autres chercheurs à aller de l'avant en s'inspirant de cette réflexion.

Compte tenu qu'il a fallu procéder par l'intermédiaire d'un questionnaire sur les valeurs, dichotomique et ne permettant pas de tracer un portrait très spécifique de l'agent d'éducation, il serait intéressant de prolonger l'analyse de

l'idéologie éducative par la construction d'un instrument facile à administrer, par lequel il est possible d'identifier aisément les six idéologies éducatives.

Egalement, il vaudrait le coût d'étudier plus spécialement le contexte des petites écoles secondaires de la région 04 afin de connaître leur dynamique, les raisons qui font que peu d'activités étudiantes intégrées à l'horaire s'y retrouvent et, approfondir si effectivement la faible dimension de ces écoles permet un meilleur encadrement de l'élève et rend l'activité étudiante intégrée à l'horaire moins nécessaire; ou encore, serait-ce que ces petites écoles bénéficient de moins de ressources financière et matérielle pour organiser ces activités?

Etant donné que les cadres d'écoles semblent ceux qui parmi les émergents sont les moins émergents, laissant aussi à l'idée qu'ils seraient les moins réceptifs face à l'implantation d'une innovation, et compte tenu du pouvoir dont ils disposent, il y aurait lieu d'étudier l'influence réelle qu'ils ont lors de l'implantation des activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève.

Aussi, les élèves constitueraient sûrement un groupe d'individus qu'il serait pertinent de cerner pour comprendre leur perception de l'activité étudiante intégrée à

l'horaire, leurs attentes et les idéologies éducatives qui les soutiennent, dans la mesure où ils constituent de libres consommateurs.

En plus, il pourrait valoir la peine d'étudier les particularités idéologiques et valorielles des agents d'éducation qui font partie de milieux reconnus pour leur conservatisme ou pour leur progressisme.

Finalement, il serait intéressant de généraliser cette étude à d'autres régions du Québec afin de vérifier si les constatations demeurent les mêmes; tout comme il vaudrait le coût de considérer le cadre d'analyse de l'idéologie éducative et l'explication des résistances relativement à d'autres formes d'innovation ou de changement.

Voilà autant de pistes de recherches qui peuvent être explorées...

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

(par ordre numérique)

1. COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT
   1963 Rapport Parent, Editeur officiel, Tomes 1,2,3,4,5.

2. COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT
   1963 op.cit., Tome 2, pp.14-15.

3. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
   1971 L'activité éducative: Rapport annuel 1969-1970, Québec, Editeur officiel du Québec.

4. MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
   1971 Le Règlement Numéro 7, Québec, Doc. 25-2010.

5. COMITE REGIONAL DE LA CULTURE
   1981 Rapport final, Shawinigan-Sud, C.S.R.M., S.A.E.

6. MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
   1977 L'enseignement primaire et secondaire au Québec: Livre vert, Editeur officiel du Québec.

7. MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
   1979 L'école québécoise: Enoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec.

8. MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
   1979 op.cit., p.26.

9. MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
   1971 Le Règlement Numéro 7, Québec, Doc. 25-2010, Article 31.

10. COMITE INTER-COMMISSIONS
    1980 Pour une activité étudiante éducative et vivante: Rapport de la recherche, Shawinigan-Sud, C.S.R.M.

11. HAWBERLE, R.
    1973 Rapport de la première étape du mandat confié à la Mission 7, M.E.Q., Document de travail.

12. GARNEAU, J.
    1977 L'administration des activités étudiantes dans les écoles américaines et québécoises, M.E.Q., D.G.D.R., Mai 1977, pp. 116-117.

13. COMITE INTER-COMMISSIONS
    1980 op.cit.

14. BELANGER, P. et ROCHER, G.
1975 Ecole et société au Québec, Montréal, Ed. Hurtubise, HMH, Tome 1, p.55.

15. VANIER, M.
1971 "Activité éducative, choix politique et stratégie de changement", Dans L'activité éducative, axe central d'un C.E.G.E.P., Fédération des C.E.G.E.P., p.57.

16. MC PHEE, R.F.
1959 Individual values, educational viewpoint and local school approval, Unpublished PHD dissertation, Université de Chicago.

17. LUPINI, D.
1965 A study of relation of differential values to social and administrative interactions, Unpublished PHD thesis, Université d'Alberta.

18. ABBOTT, M.G.
1960 Values and value-perceptions of school superintendents and board members, Unpublished thesis, Université de Chicago.

19. LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 Le système de valeurs des principaux d'écoles, Mémoire de Maîtrise en Administration scolaire, Université de Montréal.

20. PRINCE, R.
1957 Individual values and administrative effectiveness, Unpublished PHD dissertation, Université de Chicago.

21. MC PHEE, R.F.
1959 op.cit.,

22. VANIER, M.
1971 op.cit., p.59.

23. LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 op.cit.,

24. DUVAL, L.
1963 "Quelques thèmes idéologiques", L'Enseignement primaire, Recherches sociographiques, IV, P.210.

25. ROKEACH, M.
1973 The nature of human values, New-York, Free Press, p.5.

26. SPINDLER, G.
1955 "Education in a transforming american culture", Harvard Educational Review, 25, No 3, pp.145-156.

GETZELS, J.
1958 "The acquisition of values in school and society", In F.S. Chase and H. Anderson (EDS): The high School in a new era, Chicago, The University of Chicago Press, pp.146-161.

27. LEPINE, G.
1977 Analyse des modèles utilisés en Education au Québec, Laval, Editions coopératives Albert St-Martin.

28. Nous nous sommes principalement inspirés de Bertrand et Valois, 1980; Lépine 1977; Allard, Hivon et autres, 1974.

29. LEPINE, G.
1977 op.cit.

30. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 Les options en éducation au Québec, M.E.Q.

31. ANGERS, P.
1976 Les modèles de l'institution scolaire, Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire.

32. MOLLO, S.
1969 L'école dans la société, Paris, Dunod.

33. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.28.

34. ANGERS, P.
1976 op.cit., p.51.

35. GABAUDE, J.M.
1972 La pédagogie contemporaine, Toulouse, Privat, p.14.

36. KOHLBERG, L. et MAYER, R.
1972 "Development as the aim of education", Harvard Educational Review, Vol. 42, No 4, Novembre 1972, pp.449-496.

37. PAQUETTE, C.
1976 op.cit., p.28.

38. MOLLO, S.
1969 op.cit., p.56.

39. LEPINE, G.
1977 op. cit.

40. PAQUETTE, C.
1976 op. cit., p.28

41. ANGERS, P.
1976 op. cit., p.47

42. BERTRAND Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit.

43. SCHIRO, M.
1978 Curriculum for better schools, New Jersey, Educational technology publications, Englewood Cliffs.

44. ALLARD, G., HIVON, R.,...
1974 Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation, Québec, Conseil Supérieur de l'Education, p.37.

45. ALLARD, G., HIVON, R.,...
1974 op.cit.

46. GABAUDE, J.M.
1972 op.cit., p.19.

47. LAPP, D., BENDER, H.,...
1975 Teaching and learning: Philosophical, psychological, curricular applications, New York, Macmillan.

48. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit.

49. LAPP, D., BENDER, H.,...
1975 op.cit.

50. PAQUETTE, C.
1976 op.cit., p.29.

51. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.41.

52. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op. cit.

53. LEPINE, G.
1977 op. cit.

54. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op. cit., p. 439.

55. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.42.

56. LEGARE, J.
1976 "Tiraillée entre trois pensées rivales, l'école québécoise appelle de toutes ses forces une nouvelle cohérence", Le Devoir, 27 février 1976, p.5.

57. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.42.

58. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit.

59. MOLLO, S.
1969 op.cit.

60. ALLARD, G., HIVON, R.,...
1974 op.cit., p.81.

61. ANGERS, P.
1976 op.cit.

62. LEPINE G.
1977 op. cit., p.31.

63. LEPINE G.
1977 op. cit., p.24.

64. MOLLO, S.
1969 op.cit.

65. PAQUETTE, C.
1976 op.cit., p. 29.

66. PRATTE, R.
1977 Ideology and education, New York, David Mc Kay Company Inc.

67. ANGERS, P.
1976 op.cit., p.65

68. LEPINE, G.
1977 op.cit.

69. MOLLO, S.
1969 op.cit., p.35.

70. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1971 op.cit., p.37.

71. LAPP, D., BENDER, H.,...
1975 op.cit.

72. ANGERS, F.
1976 op.cit.

73. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit.

74. ANGERS, P.
1976 op.cit.

75. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit., p.104.

76. ALLARD, G., HIVON, R.,...
1974 op.cit., p.71.

77. GABAUDE, J.M.
1972 op.cit., p.18.

78. ALLARD, G., HIVON, R.,...
1974 op.cit.

79. GABAUDE, J.M.
1972 op.cit., p.16.

80. PAQUETTE, C.
1976 op.cit., p.28.

81. ANGERS, P.
1976 op.cit.

82. SCHIRO, M.
1978 op.cit.

83. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit., p.104.

84. LEPINE, G.
1977 op.cit.

85. SCHIRO, M.
1978 op.cit.

86. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit.

87. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.59.

88. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.60.

89. SCHIRO, M.
1978 op.cit.

90. TOURAINE, A.
1973 Production de la société, Paris, Edition du Seuil.

91. LEPINE, G.
1977 op.cit.

92. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit.

93. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.14.

94. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.17.

95. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit., p.82.

96. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.14.

97. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.17.

98. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit.

99. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit.

100. ANGERS, P.
1976 op.cit., p.52.

101. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit.

102. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.16.

103. MOLLO, S.
1969 op.cit.

104. LEPINE, G.
1977 op.cit.

105. ANGERS, P.
1976 op.cit., p.76.

106. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit.

107. ALLARD, G., HIVON, R.,...
1974 op.cit.

108. LEPINE, G.
1977 op.cit., p.26.

109. BERTRAND, Y. et VALOIS, P.
1980 op.cit., p.104.

110. SCHAFF, A.
1967 "La définition fonctionnelle de l'idéologie", L'homme et la société, 4, p.50.

111. LAPIERRE, J.W.
1971 "Qu'est-ce qu'une idéologie?", Dans Les idéologies dans le monde actuel, Paris, Desclée de Brouwer, p.14.

112. SPINDLER, G.
1955 op.cit.

113. GETZELS, J.
1958 op.cit.

114. LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 op.cit., p.34

115. LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 op.cit., p.34.

116. SPINDLER, G.
1955 op.cit.

117. PRINCE, R.
1957 op.cit.

118. MC PHEE, R.F.
1959 op.cit.

119. LUPINI, D.
1965 op.cit.

120. ABBOTT, M.G.
p.cit.

121. LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 op.cit.

122. SPINDLER, G.
1955 op.cit.

123. LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 op.cit.

124. PHEE, R.F.
1959 op.cit.

125. ROKEACH, M.
1973 op.cit.

126. LIPHAM, J. et HOCH, J.
1974 The principalship: Foundations and functions, New York, Harper and Row.

127. HULTMAN, K.
1976 "Values as defenses", The personnel and guidance journal, Janvier 1976, pp.269-271.

128. DION, G.
1973 "Les activités étudiantes", L'Ecole coopérative, No 21, Mars 1973, p.5.

129. DION, G.
1973 op.cit., p.7.

130. COMITE INTER-COMMISSIONS
1980 op.cit.

131. MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1976 L'animation des activités étudiantes en commission scolaire et dans l'école polyvalente, Document de travail, p.28.

132. MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1976 op.cit., p.27.

133. SANTERRE, H.
1979 "Vers l'accréditation des activités étudiantes au secondaire, Vie pédagogique, No 2, Mars 1979.

134. MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1978 Dépliant sur "L'éducation au Québec: les activités étudiantes".

135. SANTERRE, M.
1979 op.cit.

136. BIENENSTOK, T.
1965 "Resistance to an educational innovation", The Elementary School Journal, LXV, Mai 1965.

137. VANIER, M.
1971 op.cit.

138. BRASSARD, A.
1977 "Le changement dans les organisations scolaires et l'administrateur scolaire".

139. DERONZIER, G.
1981 "Mon école, quelle école?", Dans Vie pédagogique, Vol. 12, Avril 1981, p.24.

140. WIENS, J.
1967 Attitudes, influence and innovativeness: An analysis of factors related to innovativeness in educational organizations, Université d'Alberta.

141. HAWBERLE, R.
1973 op.cit.

142. DERONZIER, G.
1981 op.cit.

143. COMITE INTER-COMMISSIONS
1980 op.cit.

144. PRINCE, R.
1957 op.cit.

145. MC PHEE R.F.
1959 op.cit.

146 ABBOTT, M.G.
1960 op.cit.

147. LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 op.cit.

148. SPINDLER, G.
1955 op.cit.

149. GETZELS, J.
1958 op.cit.

150. LUPINI, D.
1965 op.cit., pp.74-75

151. LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 op.cit.

152. KRUSKAL, W.H. et WALLIS, W.A.
1952 "Use of ranks in one-criterion variance analysis", Journal of the American Statistical Association, 47, pp. 583-621

153. TOURAINE, A.
1973 op.cit.

154. SPINDLER, G.
1955 op.cit.

155. LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 op.cit.

156. ABBOTT, M.G.
1960 op.cit.

157. LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 op.cit.

158. SPINDLER, G.
1955 op.cit.

159. PRINCE, R.
1957 op.cit.

160. SPINDLER, G.
1955 op.cit.

161. DERONZIER, G.
1981 op.cit., p. 24.

162. TOURAINE, A.
1973 op.cit.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

(par ordre alphabétique)

ABBOTT, M.G.
1960 Values and Value-perceptions of school superintendents and board members, Unpublished PHD thesis, Université de Chicago.

AKOUN, A.
1978 "L'idéologie en question", Psychologie, No 107, Décembre 1978, p.61.

ALLARD, D., HIVON, R.,...
1974 Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation, Québec, Conseil Supérieur de l'éducation.

ALTHUSSER, L.
1972 Pour Marx, Paris, Maspéro, p.238.

ANGERS, P.
1976 Les modèles de l'institution scolaire, Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire.

BARNABE, C.
"Les valeurs et les attentes de rôle", Résumé de recherche.

BERGERON, G.
1975 Activités intégrées et humanisation, Mémoire de Maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

BERGERON, J.L.
1979 "Les valeurs et les attitudes", Dans Les aspects humains de l'organisation, Chicoutimi, Editions Gaétan Morin.

BERNIER, N. WILLIAMS, J.
1973 Beyond belief: Ideological foundations of american education, New Jersey, Prentice Hall, Englewoods Cliffs, p.27.

BERTRAND, Y., VALOIS, P.
1980 Les options en éducation, Québec, Ministère de l'éducation.

BIENENSTOK, T.
1965 "resistance to an educational innovation", The Elementary School Journal, LXV, Mai 1965.

BRASSARD, A.
1977 "Le changement dans les organisations scolaires et l'administrateur scolaire".

CHARETTE, L.
1976 "L'idéologie dans l'éducation", Philosophiques, Octobre 1976, pp. 289-297.

CHARLOR, B.
1977 La mystification pédagogique, Traces, Payot.

COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT
1963 Rapport Parent, Editeur officiel, Tomes 1,2,3,4,5.

COMITE INTER-COMMISSIONS
1979 Cahier d'inventaire 1979-1980 des activités étudiantes intégrées et/ou réalisées pendant l'horaire de l'étudiant pour les écoles des cinq (5) commissions scolaires régionales de la région 04, Shawinigan-Sud, C.S.R.M.

COMITE INTER-COMMISSIONS
1980 Pour une activité étudiante éducative et vivante: Rapport de la recherche, Shawinigan-Sud, C.S.R.M.

COMITE REGIONAL DE LA CULTURE
1981 Rapport final, Shawinigan-Sud, C.S.R.M., S.A.E.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1971 L'activité éducative: Rapport annuel 1969-1970, Québec, Editeur officiel du Québec.

DERONZIER, G.
1981 "Mon école, quelle école?", Dans Vie Pédagogique, Vol.12, Avril 1981, p.24.

DION, G.
1973 "Les activités étudiantes", L'Ecole coopérative, No.21, Mars 1973, pp 5-11.

DUMONT, F.
1974 Les idéologies, Vendôme, P.U.F., p.5.

DUVAL, L.
1963 "Quelques thèmes idéologiques", L'Enseignement primaire, Recherches sociographiques, IV, p.201.

GABAUDE, J.M.
1972 La pédagogie contemporaine, Toulouse, Privat.

GARNEAU, J.
1977 L'administration des activités étudiantes dans les écoles américaines et québécoises, M.E.Q. D.G.D.R., Mai 1977.

GETZELS, J.
1958 "The acquisition of values in school and society", In F.S. Chase and H. Anderson (EDS): The high school in a new era, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 146-161.

HAUBERLE, R.
1973 Rapport de la première étape du mandat confié à la Mission 7, M.E.Q., Document de travail.

HULTMAN, K.
1976 "Values as defenses", The personal and guidance journal, Janvier 1976, pp.269-271.

KLUCKHOHN, C.
1951 "Values and value-orientations in the theory of action", In E. Parsons, E.A. Shils (EDS) : Towards a general theory of action, New York, Harper, p.395.

KOHBERG, L., MAYER, R.
1972 "Development as the aim of education", Harvard Educational Review, Vol. 42, No 4, Novembre 1972, pp.449-496.

KRUSKAL, W.H., WALLIS, W.A.
1952 "Use of ranks in one-criterion variance analysis", Journal of the American Statistical Association, 47, pp.583-621.

LAPIERRE, J.W.
1971 "Qu'est-ce qu'une idéologie?", Dans Les idéologies dans le monde actuel, Paris, Desclée de Brouwer, p.14.

LAPP, D., BENDER, H.,...
1975 Teaching and learning: Philosophical, psychological, curricular applications, New York, Macmillan.

LAVERDURE-DUPONT, N.
1973 Le système de valeurs des principaux d'écoles, Mémoire de Maîtrise en administration scolaire, Université de Montréal.

LEGARE, J.
1976 "Tiraillée entre trois pensées rivales, l'école québécoise appelle de toutes ses forces une nouvelle cohérence", Le Devoir, 27 février 1976, p.5.

LEPINE, G.
1977 Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Laval, Editions coopératives Albert St-Martin.

LIPHAM, J., HOCH, J.
1974 The principalship: Foundations and functions, New York, Harper and Row.

LUPINI, D.
1965 A study of relation of differential values to social and administrative interactions, Unpublished PHD thesis, Université d'Alberta.

MARIEN, H.
1970 "The basic long-term multifold trend in education", The Futurist, Décembre 1970, pp.220-223.

MC PHEE, R.F.
1959 Individual values, educational viewpoint and local school approval, Unpublished PHD dissertation, Université de Chicago.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1976 L'animation des activités étudiantes en commission scolaire et dans l'école polyvalente, Document de travail.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1979 L'école québécoise: Enoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1978 Dépliant sur "L'éducation au Québec: les activités étudiantes".

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1977 L'enseignement primaire et secondaire au Québec: Livre vert, Editeur officiel du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1974 Implantation et intégration des activités étudiantes, D.G.E.E.S.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1976 Règlement No 7 du Ministère de l'éducation, Doc. 25-2010.

MOLLO, S.
1969 L'école dans la société, Paris, Dunod.

PAQUETTE, C.
1976 Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Laval, Editions N.H.P.

PERRON, J.
1975 "Les valeurs de notre système d'éducation versions d'adolescents", L'Ecole coopérative, No 30, Juin 1975, pp.25-30.

PRATTE, R.
1977 Ideology and education, New York, David Mc Kay Company Inc.

PRINCE, R.
1957 Individual values and administrative effectiveness, Unpublished PHD dissertation, Université de Chicago.

RAMER, B.
1969 The relationship of belief systems and personal characteristics of chief school administrators and attitudes towards educational innovation, Ann Arbor Michigan University.

ROKEACH, M.
1970 Beliefs, attitudes, and values, San Francisco, Jossey-Bass.

ROKEACH, M.
1973 The nature of human values, New York, Free Press.

SANTERRE, M.
1979 "Vers l'accréditation des activités étudiantes au secondaire", Vie Pédagogique, No 2, Mars 1979.

SCHAFF, A.
1967 "La définition fonctionnelle de l'idéologie", L'homme et la société, 4, p.50.

SCHIRO, M.
1978 Curriculum for better schools, New Jersey, Educational technology publications, Englewood Cliffs.

SPINDLER, G.
1955 "Education in a transforming american culture", Harvard Educational Review, 25, No 3, pp. 145-156.

TOURAINE, A.
1973 Production de la société, Paris, Editions du Seuil.

VANIER, M.
1971 "Activité éducative, choix politique et stratégie de changement", L'Activité éducative, axe central d'un C.E.G.E.P., Fédération des C.E.G.E.P., p. 57.

WIENS, J.
1967 Attitudes, influence and innovativeness: An analysis of factors related to innovativeness in educational organizations, Université d'Alberta.

Shawinigan-Sud,
14 mars 1980.

Mademoiselle,
Madame,
Monsieur,

Les cinq (5) commissions scolaires régionales de la région 04 ont entrepris conjointement une étude sur les activités étudiantes intégrées à l'horaire de l'élève. Déjà plusieurs agents d'éducation de votre école ont été choisis et ont participé aux premières étapes de cette recherche. Ces consultations ont d'ailleurs reçu un bon appui de plusieurs d'entre vous. Cette démarche consiste à mieux connaître les conceptions et valeurs des différents agents d'éducation de la région 04.

Cette recherche, à laquelle nous vous demandons de participer, se veut être utile à une meilleure compréhension du milieu éducatif.

Votre aide nous est nécessaire pour le succès de cette recherche. Soyez assurés que nous traiterons vos réponses avec le plus grand soin et que nous en respecterons l'anonymat.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration et vous demandons de nous retourner le présent questionnaire, avant le 25 mars 1980, dans l'enveloppe ci-jointe.

Le Comité Inter - Commissions:

Michel Béliveau,
C. S. R. de la Mauricie.

Gérald Bergeron,
C. S. R. St-François.

Yves Gervais,
C. S. R. des Vieilles Forges.

Yves Paquin,
C. S. R. Provencher.

Yvon Pouliot,
C. S. R. des Bois-Francs.

Jacques Bisson

Jacques Bisson,
Chercheur principal.

SECTION A - INFORMATIONS GENERALES

(1)

ne rien inscrir dans cette colonn

Encercler (le) chiffre correspondant à votre choix de réponse

1. **Sexe:**

masculin	1	(2)
féminin	2	

2. **Age:**

moins de 25 ans	1	
de 25 à 34 ans	2	
de 35 à 44 ans	3	(3)
de 45 à 54 ans	4	
55 ans et plus	5	

3. **Statut civil:**

célibataire	1	
marié ou (l'ayant déjà été)	2	(4)
religieux (euse)	3	

4. **Fonction:**

cadre	1	
enseignant	2	(5)
chef de groupe	3	
p. n. e.	4	

5. **Expérience dans l'enseignement:**

aucune	1	
de 0 à 4 ans	2	
de 5 à 9 ans	3	(6)
de 10 à 14 ans	4	
de 15 à 19 ans	5	
20 ans et plus	6	

120 ne rien inscrire ici

6. Expérience en administration scolaire:

aucune	1
de 0 à 2 ans	2
de 3 à 5 ans	3
de 6 à 8 ans	4
de 9 à 11 ans	5
12 ans et plus	6

(7)

7. Nombre d'années passées dans cette école:

de 0 à 2 ans	1
de 3 à 5 ans	2
de 6 à 8 ans	3
de 9 à 11 ans	4
12 ans et plus	5

(8)

SECTION B - QUESTIONNAIRE SUR LES VALEURS

INSTRUCTIONS

Ce questionnaire est constitué d'un certain nombre d'affirmations à propos desquelles vous avez à vous prononcer. Il s'agit dans chaque cas de choisir entre deux énoncés l'alternative qui vous convient le mieux.

Vous n'avez qu'à encercler (la) lettre qui correspond à votre choix.

Ceci n'est pas un test. Ainsi aucune réponse n'est bonne ou mauvaise. Vos choix seront une description de la façon dont vous croyez devoir penser ou agir.

 ne rien inscrire ici

En lisant, faites précéder chaque affirmation de la phrase: " Je devrais..."

EXEMPLE		
Je devrais	...être efficace	A
	...être amical	(B)

S. V. P. N'OMETTRE AUCUNE QUESTION

Je devrais...

1.	... travailler plus que la plupart de ceux qui ont un emploi semblable au mien.	A	(9)
	... travailler au moins aussi fort que la plupart de ceux qui ont un emploi semblable au mien.	B	
2.	... faire beaucoup de choses avec d'autres personnes.	A	(10)
	... faire des choses qui sortent de l'ordinaire.	B	
3.	... avoir des idées personnelles bien arrêtées au sujet de la politique et de la religion.	A	(11)
	... permettre que l'opinion de mes amis et confrères influencent ma façon de penser sur ces questions.	B	
4.	... souvent me divertir en faisant des choses avec d'autres.	A	(12)
	... chercher une satisfaction personnelle en faisant plusieurs choses seul.	B	
5.	... arriver à une situation plus élevée que celle atteinte par mon père ou ma mère.	A	(13)
	... jouir plus des bonnes choses de la vie que mon mon père et ma mère ne l'ont fait.	B	

ne rien inscrire ici

6. ... profiter des chances qui actuellement se présentent à moi à cause de l'incertitude du futur. A

... entrevoir un futur encore plus prometteur que ne l'est le présent. B [14]

7. ... penser que le bonheur est pour moi la chose la plus important dans la vie. A

... penser que l'acceptation de la souffrance et de la douleur est importante pour moi à longue échéance. B [15]

8. ... consulter les autres lorsque je prends des décisions. A

... prendre mes décisions seul. B [16]

9. ... me faire un devoir d'épargner autant d'argent que je le peux. A

... réaliser qu'il est bon d'épargner mais sans aller jusqu'à me priver de tout plaisir actuel. B [17]

10. ... déposer dix dollars à la banque. A

... dépenser cinq des dix dollars à m'amuser avec mes amis. B [18]

11. ... dépenser suffisamment d'argent en vêtements pour être aussi bien habillé que mes amis ou confrères. A

... dépenser moins en vêtements afin d'épargner pour des besoins futurs. B [19]

12. ... travailler de longues heures sans prendre le temps de me divertir. A

... savoir que je ne peux travailler de longues périodes sans divertissement, mais que le travail sera quand même fait. B [20]

13. ... savoir qu'il est plus important de vivre pour l'avenir. A

... savoir qu'il faut tirer le maximum de chaque journée. B [21]

14. ... savoir que ce qui est vrai pour moi ne l'est pas nécessairement pour les autres. A

... être ferme face à ce que je crois être vrai ou faux. B [22]

ne rien inscrire ici

15.	... travailler avec acharnement pour faire la plupart des choses mieux que les autres.	A	
			(23)
	... travailler avec acharnement à certaines choses mais laisser celles pour lesquelles d'autres sont mieux qualifiés que moi.	B	
16.	... savoir que tout le monde se trompe à l'occasion mais que l'important c'est de ne pas répéter la même erreur.	A	
			(24)
	... savoir que la chose la plus importante dans la vie c'est d'essayer de vivre en paix avec Dieu.	B	
17.	... savoir que le travail doit venir avant le plaisir.	A	
			(25)
	... savoir que le plaisir est nécessaire pour développer un individu équilibré.	B	
18.	... tenir compte de ce que les autres pensent quand je décide de ce qui est bien et mal.	A	
			(26)
	... être certain que la seule chose vraiment importante à propos de ce qui est bien et mal ce sont mes propres convictions.	B	
19.	... défendre mes idées au sujet de ce qui est bien et mal.	A	
			(27)
	... accepter de me laisser convaincre sur des questions touchant le bien et le mal parce que ces termes prennent des significations différentes selon les personnes.	B	
20.	... établir le plus de contacts sociaux possible.	A	(28)
	... être prêt à me sacrifier pour un monde meilleur.	B	
21.	... faire tout mon travail en ne comptant que sur mes efforts personnels.	A	
			(29)
	... faire mon travail en collaboration avec d'autres si la chose m'est possible.	B	
22.	... porter des vêtements semblables à ceux de mes amis.	A	
			(30)
	... m'habiller sans recherche même si ceci me rend différent de mes amis.	B	
23.	... travailler avec acharnement afin de me procurer assez d'argent pour me permettre du luxe.	A	
			(31)
	... travailler avec acharnement à faire quelque chose sortant de l'ordinaire sans me soucier de la rémunération.	B	

ne rien inscrire ici

24.	... trouver un emploi qui me permettrait de vivre dans le luxe.	A	(32)
	... trouver un emploi qui ferait de moi une réussite.	B	
25.	... être capable de résoudre des problèmes difficiles.	A	(33)
	... savoir que certains problèmes difficiles conviennent à certaines personnes mais pas à tout le monde.	B	
26.	... savoir que le style est plus important que la qualité dans le vêtement.	A	(34)
	... savoir que la qualité est plus importante que le style dans le vêtement.	B	
27.	... dire sans détour ce que je crois être la vérité.	A	(35)
	... prendre garde de ne pas dire des choses pouvant heurter les gens.	B	
28.	... me sentir à l'aise en faisant aussi bien que la plupart des gens qui ont un emploi semblable au mien.	A	(36)
	... me sentir à l'aise en faisant mieux que la plupart des gens qui ont un emploi semblable au mien.	B	
29.	... avoir des idées bien arrêtées sur ce qu'est un bon comportement.	A	(37)
	... savoir que le groupe a le droit de décider du genre de comportement qu'il acceptera.	B	
30.	... réaliser que la discipline familiale n'est plus aujourd'hui aussi stricte qu'elle devrait être.	A	(38)
	... reconnaître que l'assouplissement de la discipline dans la famille d'aujourd'hui est une bonne chose.	B	
31.	... savoir qu'une des choses primordiales dans la vie est d'acquérir des connaissances qui me seront utiles dans l'avenir.	A	(39)
	... savoir qu'une des choses primordiales dans la vie est d'apprendre à bien m'entendre avec les gens.	B	
32.	... faire les choses sans me soucier de ce que les gens pensent.	A	(40)
	... faire les choses qui me permettent de m'amuser et d'être heureux.	B	

ne rien inscrire ici

33.	... m'inscrire à un cours pour adultes qui m'intéresse particulièrement peu importe les avantages que je pourrai ou non en retirer.	A	(41)
	... m'inscrire à un cours pour adultes qui ne m'intéresse pas mais qui m'apportera des avantages par la suite.	B	
34.	... participer à la fête de la St-Jean Baptiste afin de m'amuser avec les gens.	A	(42)
	... participer à la fête de la St-Jean Baptiste parce que c'est mon devoir d'être patriote.	B	
35.	... savoir qu'il est préférable de dépenser moins pour des vêtements afin d'épargner pour l'avenir.	A	(43)
	... savoir que si une personne veut dépenser plus pour des vêtements et économiser moins ou vice versa n'est qu'une question d'opinion.	B	
36.	... essayer de faire des choses originales et créatives.	A	(44)
	... partager avec d'autres mes idées et mon travail.	B	
37.	... employer des expressions connues de mes amis et confrères.	A	(45)
	... m'en tenir aux expressions justes quand je parle.	B	
38.	... savoir qu'il est bien d'épargner pour l'avenir.	A	(46)
	... savoir que chaque individu est libre de décider s'il est bien ou non d'épargner pour l'avenir.	B	
39.	... choisir un emploi offrant beaucoup de possibilités d'avancement même si le salaire n'est pas ce que je souhaiterais.	A	(47)
	... choisir un travail qui me donnerait la possibilité de travailler avec beaucoup de gens intéressants.	B	
40.	... apporter un peu de divertissement dans mon travail afin de ne pas m'en lasser.	A	(48)
	... m'astreindre à un travail jusqu'à ce qu'il soit terminé.	B	
41.	... tirer actuellement le plus de plaisir possible de la vie.	A	(49)
	... rester fidèle à mes convictions.	B	

ne rien inscrir rien

42.	... m'attendre à ce que tout le monde soit amical même si cela entraîne à l'occasion des écarts de conduite.	A	(50)
	... me sentir coupable si mon comportement est inadéquat et m'attendre à être réprimandé.	B	
43.	... m'attendre à ce que les enfants obéissent aux décisions de leurs parents.	A	(51)
	... m'attendre à ce que les enfants fassent plusieurs des choses que leurs amis font.	B	
44.	... être très ambitieux.	A	(52)
	... être très sociable.	B	
45.	... choisir un emploi qui me permettrait d'avoir autant de luxe que la plupart de mes amis.	A	(53)
	... choisir un emploi offrant beaucoup de possibilités d'avancement même si le salaire est inférieur à celui de mes amis.	B	
46.	... trouver un type d'emploi qui me mettrait en contact avec beaucoup de personnes intéressantes.	A	(54)
	... trouver un type d'emploi qui ferait de moi une réussite.	B	
47.	... croire qu'il relève de l'opinion de chacun de déterminer s'il est bien ou non de planifier et d'épargner pour l'avenir.	A	(55)
	... croire que c'est bien de planifier et d'épargner pour l'avenir.	B	
48.	... être prêt à me sacrifier pour un monde meilleur.	A	(56)
	... réaliser qu'il est important d'agir comme la plupart des gens.	B	
49.	... me priver présentement de plaisirs pour un avenir meilleur.	A	(57)
	... prendre plaisir à participer à des réunions sociales et à rencontrer des gens.	B	
50.	... être satisfait de réussir aussi bien que mon père dans la vie.	A	(58)
	... atteindre une situation plus élevée que celle de mon père.	B	

ne rien écrire ici

51.	... réaliser qu'il me sera un jour profitable d'accepter aujourd'hui certains désagréments.	A	(59)
	... croire que ce n'est qu'une question d'opinion de déterminer si je dois maintenant accepter ou non certains désagréments qui m'apporteront des bénéfices futurs.	B	
52.	... être capable de me procurer la plupart des choses que mes amis possèdent.	A	(60)
	... être capable d'avoir assez d'argent pour en épargner en vue de besoins futurs.	B	
53.	... réaliser que le bonheur est la chose primordiale dans la vie.	A	(61)
	... réaliser qu'être respecté est la chose la plus importante dans la vie.	B	
54.	... réaliser que les bonnes vieilles fessées d'antan seraient nécessaires aujourd'hui.	A	(62)
	... réaliser qu'il est laissé à chaque parent de décider s'ils doivent ou non donner des fessées à leurs enfants.	B	
55.	... déployer toute l'énergie possible pour obtenir cette année plus de succès que je n'en ai eu l'an dernier.	A	(63)
	... me satisfaire d'une dose raisonnable de succès et vivre plus vieux.	B	
56.	... m'astreindre à dominer mes émotions.	A	(64)
	... tirer le plus de plaisir possible de la vie dès maintenant.	B	
57.	... réaliser qu'il est important d'obtenir plus de succès cette année que je n'en ai eu l'an dernier.	A	(65)
	... réaliser qu'il est important de bien s'entendre avec les autres.	B	
58.	... réaliser que ce qui est péché pour une personne peut très bien être admis par une autre.	A	(66)
	... éviter même l'apparence du péché.	B	

Ne rien inscrire ici

59.	... passer le plus de temps possible à travailler seul.	A	[67]
	... passer le plus de temps possible à m'amuser.	B	
60.	... me priver actuellement de plaisirs pour un avenir meilleur.	A	[68]
	... être capable de tirer autant de plaisir de la vie que mes amis.	B	
61.	... savoir qu'il est bon d'être très ambitieux.	A	[69]
	... reconnaître que, selon les individus, il peut être bon ou non d'être très ambitieux.	B	
62.	... préférer travailler avec des gens qui me plaisent à un emploi que je n'aime pas.	A	[70]
	... préférer travailler avec des gens que je n'aime pas à un emploi que j'aime.	B	
63.	... déployer le plus d'énergie possible pour réussir.	A	[71]
	... déployer le plus d'énergie possible pour me procurer du luxe.	B	
64.	... m'efforcer d'être un expert dans un domaine.	A	[72]
	... savoir faire beaucoup de choses assez bien sans être nécessairement un expert en quelque chose.	B	

Nous vous remercions à l'avance pour votre collaboration et vous demandons de nous retourner ce questionnaire <u>avant mardi, le 25 mars 1980</u> dans l'enveloppe ci-jointe.